

***A preparação do Diretor de escola pública
em Portugal Continental***

Hélder António de Mendonça e Silva

Volume I

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade em Administração e Liderança em Educação

Orientadora: Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva

Janeiro, 2017

***A preparação do Diretor de escola pública
em Portugal Continental***

Hélder António de Mendonça e Silva

Volume I

(2 volumes)

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade em Administração e Liderança em Educação

Orientadora: Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva

Janeiro, 2017

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e nas referências bibliográficas.

O candidato,

Helder António de Mendonça e Silva

Lisboa, 25 de Janeiro de 2017

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora,

Dr.ª Rosalinda de Sá

Lisboa, 25 de Janeiro de 2017

*If I have seen further,
it is by standing on the shoulders of giants.*

(Isaac Newton, 1975)

*Aos meus pais, Augusta e José,
à minha namorada, Catarina,
e à minha orientadora.*

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL),

À Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL),

Ao ISPA – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA),

Ao Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), na pessoa do seu Diretor, Doutor Luís Baptista,

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva,

À Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), Dr.^a Maria Luísa de Oliveira,

Ao Diretor de Serviços da Direção de Serviços de Formação e Inovação na Aprendizagem, do INA – Direção Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas, Dr. João Barbosa,

À Professora Doutora Shelleyann Scott, Diretora da Escola de Educação de Werklund da Universidade de Calgary, Alberta, Canadá,

Ao Professor Doutor Charles Webber, Diretor da Faculdade de Educação – Extensão da Universidade de Mount Royal, Alberta, Canadá,

Ao Professor Doutor Donald Scott da Escola Superior de Educação de Werklund da Universidade de Calgary, Alberta, Canadá,

À Professora Doutora Helen Wildy, Diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Austrália Ocidental,

Ao Professor Doutor José Garcia-Garduño da Universidade Autónoma da Cidade do México,

Ao Professor Doutor Vítor Teodoro da FCT-UNL,

Ao Diretor do Externato da Luz, José Silvestre,

Aos diretores das escolas.

RESUMO

A preparação do diretor de escola é o foco temático do nosso estudo que teve como questão de partida: «Qual é a percepção dos diretores de escola pública de Portugal Continental acerca da sua preparação para o cargo?». Propusemo-nos não só conhecer a percepção dos diretores, como também diagnosticar lacunas na preparação e, ainda, apontar estratégias para a melhoria da preparação e desenvolvimento profissional dos diretores. Simultaneamente, o estudo procura: identificar os problemas atuais enfrentados pelos diretores; definir o perfil-tipo do atual diretor; mapear a oferta formativa especializada em administração escolar; verificar a utilidade da formação em administração escolar; e analisar o posicionamento dos diretores quanto à profissionalização do cargo. A revisão da literatura apontou-nos para uma panóplia de desafios que os diretores enfrentam e que são tão variados quanto o contexto cultural de cada país. Indicou-nos como prática recorrente na preparação do diretor: a técnica de *mentoring* (mentoria). O estudo percorre duas etapas: uma etapa exploratória com a obtenção da história de vida de quatro diretores e, uma segunda etapa, onde foi aplicado um inquérito generalizado ao universo de 810 diretores de escola pública em Portugal Continental, obtendo-se a participação de 543 indivíduos. Através da análise inferencial, nomeadamente a testes não paramétricos (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis e Dunn), detetamos diferenças estatisticamente significativas entre grupos amostrais estratificados por género, experiência em gestão escolar, formação em administração escolar, dimensão da escola, nível socioeconómico da comunidade e localização geográfica. Através da análise descritiva, ordenamos os aspetos mais prementes na preparação do diretor. Na análise de conteúdo do questionário, utilizámos o modelo hermenêutico tetrafocal, constituído pelas categorias: sistema, local, interpessoal e intrapessoal. Quanto aos resultados do estudo, verificámos que os inquiridos apontaram adequada preparação nos aspetos referentes a: conhecimento da cultura da comunidade, sentimento de credibilidade da comunidade local, promoção de relações positivas, desenvolvimento de parcerias, trabalho e relação com o Conselho Geral, autoconfiança enquanto líder e melhoria do ensino-aprendizagem. Constatou-se, assim, que a preparação é mais forte nos aspetos que integram a dimensão “local”. No referente aos atuais problemas, os resultados do estudo apontam dificuldades relacionadas com: gestão da burocracia, equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, gestão do tempo, aquisição de equipamentos, equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, gestão financeira e contratação de pessoal. Conclui-se, assim, que os principais desafios inserem-se sobretudo na dimensão “sistema”. Os resultados do estudo indicam que a maioria dos inquiridos apresenta larga experiência em gestão escolar e formação específica na área; considera útil essa formação e é favorável à profissionalização do cargo. O estudo termina com a proposta de um programa-piloto de formação para aspirantes a diretor, referindo a importância de uma formação prática, baseada nas necessidades, com recurso à técnica da mentoria e através de parcerias entre as entidades tutelares da educação e as instituições de ensino superior. Este estudo pretende ser, ainda, um contributo para o *International Study of Principal Preparation*, um projeto que envolve vários países e no qual Portugal agora assume a sua participação.

PALAVRAS-CHAVE: liderança, administração escolar, preparação do diretor, mentoria, profissionalização

ABSTRACT

The preparation for the role of principal is the main focus of this study which holds as an initial research question: “What is the perception of public school principals in mainland Portugal of the preparation they received for the position?” We set out to learn the principals’ perception of their preparation and to diagnose preparation flaws. In addition to this, strategies were pointed out for a better preparation and professional development of principals. Concurrently, this study seeks to: identify problems currently faced by principals, define the current principal profile, map specialized training program in school administration, assess the effectiveness of training in school administration and analyze the principals’ stand on professionalizing the position. The literature review disclosed a wide range of challenges that principals face and which are as diverse as each country cultural context. It showed that a recurring practice in the preparation of the principal is the technique of mentoring. This study was conducted in two stages: an exploratory stage in which the life stories of four principals were gathered and a second stage in which a general questionnaire was sent to 810 principals in public schools in mainland Portugal, counting with 543 participants. Through the inferential analysis of non-parametric tests (Mann-Whitney, Kruskal-Wallis and Dunn), one may observe statistically significant differences between sample groups stratified by gender, experience in school management, school administration training, school size, socioeconomic school community level and geographical location. Through the descriptive analysis, the most pressing aspects in the principal's preparation have been put in order. While analysing the questionnaire content, the hermeneutic tetrafocal model has been used, comprising the following categories: system, place, interpersonal and intrapersonal domains. In the survey, the respondents indicated adequate preparation in terms of: understanding of the community culture, sense of credibility on the part of the local community, promotion of positive relationships, partnership development, work and rapport with the General Council, self-confidence as a leader and improvement of the teaching-learning process. There is a higher level of preparation in what concerns aspects of the local domain. In respect to the current problems, the results of the survey highlight difficulties related to: bureaucracy management, work and personal life balance, time management, equipment purchase, balance between system imperatives and local needs, financial management and staff recruitment. Thus, the key challenges lie mainly within the “system” domain. The results of the survey indicate that the majority of respondents have a vast experience in school management and specific training in the area. Moreover, the respondents consider this training to be useful and support the professionalization of the position. The study ends with a proposal for a pilot training program for aspiring principals, noting the importance of practical training, based on needs, and resorting to the mentoring technique as well as to partnerships between the regulatory entities of education and higher education institutions. This study also aims to be a contribution to the *International Study of Principal Preparation*, a project involving several countries, in which Portugal is now set to take part of.

KEYWORDS: leadership, school administration, principal preparation, mentoring, professionalization

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Relevância do estudo	1
2. <i>International Study of the Preparation of Principals</i>	2
3. Colaboração da Direção-Geral da Administração Escolar	3
4. Expetativas pessoais	4
5. Problema, objetivos e questões de investigação	4
6. Organização do estudo.....	7
7. Limites e delimitações.....	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
CAPTULO I – ESTRUTURA CONCRETUAL E CONTEXTO TEMÁTICO.....	15
Introdução	15
1.1 – Definição de conceitos	15
1.2 – Alicerces concretuais	16
1.2.1 – Conceito de “preparação”	17
1.2.2 – Conceito de “competência”	18
1.2.3 – Construto integrado de liderança para a aprendizagem	20
1.2.4 – Teoria clássica socioconstrutivista explicativa da modalidade de aprendizagem através de mentoria	22

1.3 – Administração escolar e formação do diretor de escola em Portugal	24
1.3.1 – Evolução histórico-normativa da administração escolar e a admissão do docente à direção da escola pública em Portugal	24
1.3.2 – Formação do diretor de escola em Portugal	28
1.4 – Admissão e preparação do diretor de escola no contexto internacional	31
1.4.1 – Admissão do diretor nos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico	31
1.4.2 – Preparação do diretor no contexto internacional.....	36
1.5 – Síntese.....	38
 CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A PREPARAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA	41
Introdução	41
2.1 – Liderança, gestão e administração escolar.....	41
2.1.1 – Tipologias de liderança escolar	45
2.1.2 – Preparação através da aprendizagem informal e da formação	51
2.1.3 – Mentoria informal <i>versus</i> mentoria formal	53
2.2 – Programas de preparação para diretores de escola	56
2.2.1 – Programas de preparação em diferentes latitudes	56
2.2.2 – Aspetos essenciais dos programas de preparação	64
2.2.3 – Recomendações na implementação dos programas de preparação.....	68
2.3 – Lacunas na preparação dos diretores de escola	75
2.3.1 – Necessidades de preparação do diretor	75
2.3.2 – Necessidades de preparação do diretor no âmbito do <i>International Study of Principal Preparation</i>	80
2.4 – Especialização e profissionalização do diretor de escola	88
2.5 – Síntese.....	93

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	95
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	97
Introdução	97
3.1 – Plataformas bibliográficas eletrónicas	98
3.2 – Métodos mistos	99
3.3 – Descrição da fase preliminar: estudo exploratório	104
3.3.1 – Entrevista exploratória para obtenção da história de vida.....	105
3.3.2 – Oferta formativa em administração escolar em Portugal e no estrangeiro	106
3.3.3 – Análise de conteúdo das entrevistas exploratórias	107
3.4 – Descrição da segunda fase: condução do <i>web survey</i>.....	108
3.4.1 – Problemática e razões para a escolha do instrumento.....	109
3.4.2 – Objetivos do inquérito por questionário	111
3.4.3 – Desafios na adequação e condução do inquérito por questionário	113
3.4.3.1 – Dilemas na inclusão de questões e no item de tipo Likert	113
3.4.3.2 – Tipos de questões em formato HTML	116
3.4.3.3 – Opção pelo web survey	118
3.4.3.4 – Validação do inquérito através de entrevista cognitiva e de pré-teste	121
3.4.3.5 – Autorizações da Comissão Nacional de Proteção de Dados e da Direção-Geral da Educação.....	125
3.4.3.6 – Protocolo de colaboração celebrado entre o investigador e a Direção-Geral da Administração Escolar.....	125
3.4.3.7 – Amostra significativa	129
3.4.4 – Análise dos resultados do inquérito por questionário.....	131
3.4.4.1 – Recurso à análise estatística descritiva e inferencial.....	131
3.4.4.2 – Recurso à técnica de análise de conteúdo e a mapas mentais.....	133
3.4.4.3 – Modelos heurísticos utilizados na análise de conteúdo.....	134
3.4.4.4 – Validade e fiabilidade da análise de conteúdo do questionário	137

3.5 – Síntese.....	138
---------------------------	------------

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	141
---	------------

Introdução	141
-------------------------	------------

4.1 – Análise e discussão dos resultados da parte exploratória.....	142
--	------------

4.1.1 – Caraterização dos entrevistados e das respetivas escolas	142
4.1.2 – Competências valorizadas pelos entrevistados	143
4.1.3 – Críticas ao sistema de administração escolar em Portugal	143
4.1.4 – Preparação informal	144
4.1.5 – Preparação formal	146
4.1.6 – Aspetos importantes e dificuldades no início do exercício do cargo	146
4.1.7 – Lacunas e propostas de formação	147

4.2 – Análise quantitativa e discussão dos resultados do inquérito por questionário	148
--	------------

4.2.1 – Alguns números sobre as escolas públicas de Portugal Continental	148
4.2.2 – Caraterização da amostra.....	153
4.2.2.1 – Caraterização dos inquiridos.....	153
4.3.2.2 – Caraterização da formação em administração escolar dos inquiridos	156
4.3.2.3 – Caraterização da experiência em gestão escolar dos inquiridos	161
4.3.2.4 – Caraterização das escolas dirigidas pelos inquiridos	164
4.3.3 – Análise estatística inferencial não paramétrica da escala da adequada preparação	168
4.3.3.1 – Análise estatística inferencial não paramétrica da escala da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor	172
4.3.3.2 – Análise estatística inferencial não paramétrica da escala da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola	180
4.3.3.3 – Análise estatística inferencial não paramétrica da escala da adequada preparação por distritos	192
4.3.4 – Análise estatística inferencial não paramétrica da escala dos aspetos atualmente problemáticos.....	195

4.3.4.1 – Análise estatística inferencial não paramétrica dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor	197
4.3.4.2 – Análise estatística inferencial não paramétrica dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola	203
4.3.4.3 – Análise estatística inferencial não paramétrica dos aspetos atualmente problemáticos por distritos	212
4.3.5 – Ordenação dos aspetos da adequada preparação.....	215
4.3.5.1 – Ordenação dos aspetos da adequada preparação de acordo com os resultados da amostra total	216
4.3.5.2 – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor.....	218
4.3.5.3 – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas nas caraterísticas da escola	220
4.3.5.4 – Ordenação dos aspetos da adequada preparação por distritos	225
4.3.6 – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos	226
4.3.6.1 – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos de acordo com os resultados da amostra total	227
4.3.6.2 – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas nas caraterísticas do diretor	229
4.3.6.3 – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas nas caraterísticas da escola	231
4.3.6.4 – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos por distritos.....	235
4.3.7 – Comparação das ordenações em ambas as escalas.....	237
4.3.8 – Perfis de preparação para o cargo nos diferentes grupos amostrais	241
4.3.9 – Comparação dos perfis de preparação entre Portugal e o Canadá	244

4.4 – Análise de conteúdo e discussão dos resultados das questões abertas do questionário

.....	246
4.4.1 – Abordagem qualitativa dos aspetos problemáticos.....	246
4.4.1.1 – Problemas do “sistema”	247
4.4.1.2 – Problemas “interpessoais”	250
4.4.1.3 – Problemas “intrapessoais”	251

4.4.1.4 – Problemas “locais”	251
4.4.2 – Melhores práticas de preparação	252
4.4.2.1 – Modalidades de preparação sem caráter prático.....	252
4.4.2.2 – Modalidades de preparação com experiência em contexto real de trabalho .	253
4.4.2.3 – Modalidades que conciliam teoria e prática	254
4.4.2.4 – Conteúdos fundamentais na preparação do diretor	255
4.4.2.5 – Melhores dinamizadores/formadores.....	256
4.4.2.6 – Perfil de competências do diretor de escola.....	256
4.4.3 – Sugestões de melhoria na preparação do diretor.....	257
4.4.3.1 – Responsabilidade da tutela	257
4.4.3.2 – Propostas de uma formação mais específica.....	259
4.4.3.3 – Propostas de uma formação mais prática e com partilha de experiências.....	259
4.4.3.4 – Áreas da preparação do diretor a necessitar de melhoria	261
4.4.4 – Utilidade da formação em administração escolar	262
4.4.4.1 – Benefícios que a formação acarretou para os inquiridos.....	262
4.4.4.2 – Razões que levaram os inquiridos considerarem a formação pouco útil.....	264
4.4.5 – Profissionalização do diretor de escola	265
4.4.5.1 – Razões favoráveis à profissionalização.....	265
4.4.5.2 – Razões contra a profissionalização	268
4.4.5.3 – Alertas quanto à questão da profissionalização	270
4.4.6 – Comentários espontâneos dos inquiridos	271
4.4.6.1 – Recapitulação da formação prática, partilhada e em contexto	271
4.4.6.2 – Recapitulação das responsabilidades da tutela	272
4.4.6.3 – Recapitulação dos pontos fracos do sistema, da preparação e dos diretores.	273
4.4.6.4 – Recapitulação dos pontos fortes dos diretores e da preparação	274

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES..... 275

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 303

ÍNDICE DE QUADROS..... 351

ÍNDICE DE FIGURAS	353
ÍNDICE DE TABELAS	355

SIGLAS

CAP – Comissão Administrativa Provisória

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE – Centro de Formação de Agrupamento de Escolas

CNPD – Comissão Nacional de Proteção de Dados

CVTOAE – Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar

DEEBS – Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGRHE – Direção-Geral de Recursos Humanos da Educação

DL – Decreto-Lei

DRELVT – Direção Regional da Educação de Lisboa e Vale do Tejo

DSEE – Direção de Serviços de Estatísticas da Educação

EACEA – *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*

EME – Estabelecimento Militar de Ensino

ERIC – *Educational Resources Information Center*

FAE – Formação em Administração Escolar

FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

FE – Formação Especializada

IES – Instituição de Ensino Superior

IGEC – Inspeção-Geral de Educação e Ciência

INA – Instituto Nacional de Administração

IR – Interior Rural

IS – Interior Suburbano

ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

ISPP – *International Study of the Preparation of Principals*

IU – Interior Urbano

LR – Litoral Rural

LS – Litoral Suburbano

LU – Litoral Urbano

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PFLI – Programa de Formação de Líderes Inovadores

TALIS – *Teaching and Learning International Survey*

TEIP – Programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNL – Universidade Nova de Lisboa

UO – Unidade Orgânica

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

1. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Em Portugal, desde que se implementou a nova modalidade de direção¹ das escolas (referimo-nos à figura do diretor), através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (DL 75/2008), faz cada vez mais sentido discutir, estudar, analisar e debater as modalidades de preparação que possam contribuir para uma melhor capacitação, apoio e desenvolvimento profissional de um cargo tão exigente como é o de diretor de escola. O DL 75/2008 aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, no seu preâmbulo, refere a razão pelo qual se empreendeu esta mudança na direção das escolas (constituição de um órgão unipessoal e não colegial): «para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável (...). A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição».

Sendo o diretor, como o decreto-lei afirma, “um rosto, um primeiro responsável” a quem «poderão (...) ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público» (idem) justifica-se um estudo sobre uma preparação que contribua para o pleno exercício das suas funções.

O estudo da temática da preparação do diretor de escola e das dificuldades enfrentadas por aqueles que exercem este cargo não foram ainda diretamente estudadas pelos investigadores em Portugal. A literatura encontrada aborda sobretudo a questão da formação do diretor de escola. Silva, G. R.² (2012 novembro) sustenta esta nossa constatação quando afirma:

O estudo do primeiro contacto com o contexto de trabalho, ao assumir responsabilidades administrativas é, por isso, uma das áreas de investigação mais interessantes para quem investiga a formação. Curiosamente, é uma área onde existem poucos estudos (Silva, G. R., 2012 novembro, p. 43).

¹ Este trabalho está redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico e segue a Norma APA 2010.

² Uma vez que há vários autores cujo último nome é Silva (entrada na citação), para facilitar a identificação do(s) autor(es), optámos por colocar as iniciais após a vírgula.

O contributo de um estudo no campo da administração escolar ganha maior relevância quando consegue modelar a formação que prepara os líderes das escolas, tornando-os mais competentes e responsáveis, contribuindo, assim, ainda que indiretamente, para um contexto mais favorável à aprendizagem de todos os alunos.

Partindo do pressuposto, tal como Bush (2016), de que «[s]chool leadership is a different role from teaching and requires separate and specialised preparation» (Bush, 2016, p. 18), defendemos que esta preparação deve obedecer às reais necessidades e competências no domínio da administração, liderança e gestão escolares. Este estudo quer cumprir este desiderato, detetando os níveis de preparação nos vários aspetos, assim como as principais dificuldades e lacunas no trabalho e na formação que prepara o diretor de escola.

O nosso estudo, para além de pretender diagnosticar lacunas na preparação dos diretores de escola, procura apontar algumas orientações que desemboquem em implicações práticas no desenvolvimento de programas de preparação dos diretores de escolas em Portugal.

No desenrolar de todo o percurso de investigação foi notório o interesse e a colaboração de vários intervenientes (investigadores, colegas docentes, Direções-Gerais, entidades formadoras e diretores). Estes assinalaram a importância do estudo e a novidade que pode trazer para o domínio da ciência, da formação, da prática das escolas e da vida das pessoas, nomeadamente daqueles que direta ou indiretamente trabalham em prole dos alunos.

Este estudo ganha maior relevância quando integra um projeto de dimensão internacional, usufruindo do percurso de outros investigadores que o realizaram em contextos diferentes do nosso, embora com algumas semelhanças no que se refere à preparação/formação, ou à falta dela, e aos problemas que os diretores enfrentam no seu trabalho.

2. *INTERNATIONAL STUDY OF THE PREPARATION OF PRINCIPALS*

Estabelecemos contacto com investigadores nacionais e estrangeiros experientes neste campo da investigação para a obtenção de textos e esclarecimentos que nos

enquadrassem na temática. Para nossa surpresa, tivemos o feliz e honroso convite para integrar o projeto *International Study of Principal Preparation* (ISPP)³ (Anexo A⁴).

Nas palavras de dois membros fundadores:

ISPP is a unique project in the field of educational leadership as it is rare to encounter collaborations among mainstream Western scholars and their colleagues in more diverse international settings. The study presents opportunities for cross-cultural insights and enriched experiences by prospective principals. The lessons learned from the ISPP have greater capacity to inform practitioners, researchers, and decision makers because of the nature of this “boundary-breaking” research⁵ (Webber & Scott, 2010, p. 18).

O projeto ISPP conta com a participação de investigadores da África do Sul, Alemanha, Austrália, Canadá, China, Escócia, Estados Unidos da América, Inglaterra, Jamaica, México, Nova Zelândia, Quênia, Tanzânia, Turquia e agora Portugal.

O projeto ISPP tem procurado estudar os recém-nomeados diretores de escola. O nosso estudo, para além de compreender este objetivo, estende-se a **todos** os diretores de escola em Portugal Continental, independentemente do tempo no exercício do cargo.

3. COLABORAÇÃO DA DIREÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

No início da nossa investigação, contactámos a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e apresentámos o projeto à Senhora Diretora-Geral, Dr.^a Maria Luísa de Oliveira (Anexo B), que prontamente aceitou apoiar-nos através de um protocolo de colaboração (Anexo C) que, da parte da DGAE, consistiu no reencaminhamento por correio eletrónico da hiperligação do inquérito por questionário a todos os diretores de escola de Portugal Continental (Anexo D) e, da nossa parte, na apresentação dos resultados do estudo à DGAE.

Deste modo, através da DGAE, tivemos a garantia de que o questionário chegaria a todos os diretores de escola, pois a lista de contactos seria a mais atualizada possível.

Nas reuniões e contactos que estabelecemos com a Senhora Diretora-Geral para expormos o conteúdo, os objetivos e o modo como pretendíamos conduzir o questionário,

³ Página oficial da *internet* do projeto ISPP: <<http://www.ucalgary.ca/ispp/node/6>>.

⁴ Optámos pela ordenação alfabética dos anexos dado ser a mais usada neste tipo de estudos.

⁵ As citações em língua estrangeira não foram objeto de tradução de acordo com as indicações dadas na Unidade Curricular “Metodologias de Investigação em Educação” do Curso de Doutoramento.

fomos sempre bem recebidos e denotámos sempre uma enorme atenção e interesse da sua parte.

4. EXPETATIVAS PESSOAIS

O estabelecimento de relações entre os campos da prática, da formação e da investigação são fundamentais para os avanços da ciência no campo da administração escolar. É também nossa ambição contribuir com o nosso estudo para esse avanço. Queremos que o nosso estudo se repercuta na melhoria das práticas de gestão das escolas através do reconhecimento (neste momento) académico, havendo, posteriormente, atenção dos que decidem e dos que desenvolvem os programas de formação. Pelos nossos próprios meios não temos força e recursos suficientes para levar a cabo alguns dos resultados do nosso estudo. Como tal, esperamos ser lidos, consultados e refletidos pelos investigadores, pelos formadores, pelos atuais e futuros diretores e pelos órgãos tutelares da administração escolar em Portugal.

Não esgotamos os nossos esforços após concluída esta investigação, esperamos divulgar os resultados em publicações e noutros estudos que darão continuidade a este que agora terminamos.

Esperamos ter contribuído para o projeto ISPP. Ambicionamos partilhar os nossos resultados com todos os colegas do projeto, assim como com outros investigadores além-fronteiras.

Esperamos que os organismos tutelares da educação encontrem no nosso trabalho elementos para uma reflexão acerca das práticas de formação dos diretores de escola pública em Portugal.

5. PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

O nosso estudo investiga a problemática da preparação dos diretores de escola do ensino não superior público e dos atuais problemas no exercício do cargo.

Colocamos como questão de partida a interrogação: “Qual é a percepção⁶ dos diretores de escola pública de Portugal Continental acerca da sua preparação para o cargo?”.

A partir da questão de partida foram definidos os objetivos gerais do estudo:

- 1 Conhecer a percepção dos diretores de escola sobre a sua preparação para o cargo;
- 2 Diagnosticar lacunas na preparação dos diretores de escola;
- 3 Apontar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de programas de preparação e de desenvolvimento profissional dos diretores das escolas.

Decorrentes dos objetivos gerais formulámos os objetivos específicos:

- 1 Traçar o perfil-tipo do atual diretor de escola do ensino público não superior em Portugal Continental;
- 2 Comparar a preparação entre grupos de diretores tendo em conta o género, experiência de gestão escolar, formação em administração escolar, nível de qualificação, escola que dirigem, localização geográfica e características da comunidade educativa;
- 3 Comparar aspetos identificados como problemáticos entre grupos de diretores tendo em conta o género, experiência de gestão escolar, formação em administração escolar, nível de qualificação, escola que dirigem, localização geográfica e características da comunidade educativa;
- 4 Caracterizar as experiências de aprendizagem e de preparação dos diretores de escola em Portugal;
- 5 Mapear a oferta formativa especializada em administração escolar oferecida pelas instituições de ensino superior em Portugal Continental;
- 6 Perceber que utilidade atribuem os diretores de escola à sua formação em administração escolar;

⁶ Por "percepção" entendemos: a compreensão, a perspetiva, o entendimento, a opinião do próprio diretor de escola acerca da sua preparação. Entendemos "percepção" no sentido original do latim, *perceptio, onis*: compreensão, faculdade de perceber, ato ou efeito de perceber. Não entendemos "percepção" no sentido estrito da Psicologia; "percepção" como aquisição, interpretação, seleção e organização obtidas através dos sentidos (dos estímulos sensoriais).

- 7 Recolher elementos sobre o posicionamento dos diretores quanto à profissionalização do diretor de escola;
- 8 Solicitar aos diretores de escola propostas para uma melhoria da sua preparação, formação e desenvolvimento profissional.

Por fim, expomos as questões de investigação que vão de encontro aos objetivos definidos:

1. Qual o perfil-tipo do atual diretor de escola pública?
2. Quais as perceções dos diretores de escola acerca da sua preparação antes de serem eleitos para o cargo de acordo com o DL 75/2008?
3. Existem perceções diferentes acerca da preparação entre os vários grupos de diretores tendo em conta o género, experiência de gestão escolar, formação em administração escolar, nível de qualificação, escola que dirigem, localização geográfica e características da comunidade educativa?
4. Quais os problemas que atualmente enfrentam os diretores de escola no seu trabalho?
5. Existem perceções diferentes acerca dos aspetos atualmente problemáticos entre os vários grupos de diretores tendo em conta o género, experiência de gestão escolar, formação em administração escolar, nível de qualificação, escola que dirigem, localização geográfica e características da comunidade educativa?
6. Como se caracterizam as experiências de aprendizagem dos atuais diretores de escola de Portugal Continental?
7. Qual a oferta formativa especializada em administração escolar oferecida pelas instituições de ensino superior em Portugal Continental?
8. Que utilidade atribuem os diretores de escola à formação que receberam em administração escolar?
9. Qual o posicionamento dos inquiridos quanto à profissionalização do diretor de escola?
10. Que propostas apresentam para a melhoria da sua preparação e para o seu desenvolvimento profissional?

6. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O nosso estudo está estruturada em duas partes principais: enquadramento teórico e estudo empírico. Inicia-se com uma “introdução” e termina com as “conclusões e recomendações”.

O enquadramento teórico divide-se em dois capítulos, o primeiro intitulado “Estrutura concetual e o contexto temático” e o segundo “Revisão da literatura sobre a preparação do diretor de escola”. O primeiro capítulo contém uma sumária introdução, seguido da definição de alguns conceitos e dos alicerces concetuais. Estes dois últimos pontos são essenciais na compreensão do nosso quadro teórico, sobretudo na explicitação do termo preparação, no entendimento do conceito de competência, no desenvolvimento do construto integrado de liderança para a aprendizagem e na teoria socioconstrutivista explicativa da modalidade de aprendizagem através de mentoria. Ainda no primeiro capítulo, empreendemos uma abordagem à administração escolar e à formação do diretor de escola em Portugal, percorrendo-se a evolução histórico-normativa da administração escolar, no que se refere à admissão do docente à direção da escola, e da formação específica em administração escolar. Terminamos o primeiro capítulo com uma abordagem sobre a questão da admissão e da preparação do diretor de escola no contexto internacional, dedicando especial atenção aos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Finalizamos com uma síntese do capítulo.

O capítulo da revisão da literatura sobre a preparação do diretor de escola, inicia-se com uma breve introdução e encerra com o sumário do capítulo. No âmago deste capítulo, percorremos a literatura que foca a preparação do diretor de escola, estruturando o capítulo em quatro pontos: “Liderança, gestão e administração escolar”; “Programas de preparação para diretores de escola”; “Lacunas na preparação dos diretores de escola”; e, por fim, “Especialização e profissionalização do diretor de escola”. No primeiro ponto, aprofundamos as tipologias de liderança escolar, nomeadamente aquelas que fazem parte do nosso construto integrado pentafoveal de liderança para a aprendizagem (liderança pedagógica, instrucional, transformacional, partilhada e social), distinguimos a preparação através da aprendizagem informal e da formação e focamos a mentoria informal *versus* mentoria formal. No segundo ponto, “Programas de preparação para diretores de escola”, fazemos referência

a vários programas localizados em diferentes latitudes; os aspetos essenciais desses programas e as recomendações na implementação dos programas de preparação. Num terceiro ponto, intitulado “Lacunas da preparação dos diretores de escola” apontamos as necessidades de preparação dos diretores nos vários países, sobretudo aqueles onde o projeto *International Study of the Principal Preparation* (ISPP) foi implementado. No último ponto, focamos a temática da especialização e da profissionalização do diretor de escola, igualmente em vários países.

A parte empírica apresenta dois capítulos, o capítulo da metodologia e outro onde damos lugar à análise e discussão dos resultados.

O capítulo da metodologia é inaugurado por uma sumária introdução e encerrado por uma breve síntese, sendo intermediado por vários pontos. No ponto intitulado as “Plataformas bibliográficas eletrónicas”, referimos as principais fontes de recolha de artigos científicos que nos serviram tanto para a revisão de literatura sobre a preparação do diretor de escola como para delinear os instrumentos e procedimentos metodológicos; no ponto “Métodos mistos”, explicamos a razão para a escolha deste tipo de método de fusão; no ponto “Descrição da fase preliminar: estudo exploratório”, elucidamos o modo como realizamos as entrevistas para a obtenção da história de vida de quatro diretores de escola e como mapeamos a oferta formativa específica em administração escolar em Portugal e no estrangeiro; no ponto “Descrição da segunda fase: condução do *web survey*”, referimos as razões para escolha do instrumento, os objetivos, os desafios que se foram colocando na sua adequação, validação e aplicação – nomeadamente os dilemas que se prenderam com a inclusão de questões e no item de tipo Likert, na validação através de entrevista cognitiva, nas anuências da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) e da Direção-Geral da Educação (DGE), no protocolo de colaboração celebrado com a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE); no ponto intitulado “Análise de resultados do questionário”, explicitamos os recursos de análise estatística descritiva e inferencial (teste de *U* de Mann-Whitney, *H* de Kurskal-Wallis e o teste *post hoc* das comparações múltiplas das ordens de Dunn), a técnica de análise de conteúdo e os mapas mentais utilizados na visualização da categorização dos dados, os modelos heurísticos e os testes de validade e fiabilidade de análise de conteúdo do questionário, nomeadamente, a intercodificação e a confirmação através do teste *kappa* de Cohen.

O quinto capítulo, “Análise e discussão dos resultados”, estrutura-se em três pontos: análise e discussão dos resultados da parte exploratória; análise quantitativa e discussão dos resultados do questionário; e análise de conteúdo e discussão de resultados das questões abertas do questionário. No primeiro ponto, “Análise e discussão dos resultados da parte exploratória”, caracterizamos os entrevistados e as respetivas escolas, referimos as competências valorizadas pelos entrevistados no diretor de escola e as críticas que os mesmos apontam ao sistema de administração escolar em Portugal. Focamos, ainda, a preparação informal e formal dos entrevistados, apontamos as dificuldades por que passaram no início do exercício do cargo e as lacunas de formação que os mesmos consideram existir nos diretores de escola em Portugal. O ponto que se refere à “Análise quantitativa e discussão dos resultados do questionário” iniciámo-lo com a referência a alguns dados estatísticos sobre as escolas públicas de Portugal Continental e caracterizamos a amostra (a formação em administração escolar dos inquiridos, a experiência de gestão escolar e as escolas que dirigem), analisamos os dados da escala da “adequada preparação” através de estatística inferencial não paramétrica nas várias subamostras estratificadas de acordo com as variáveis género, experiência no cargo, formação específica em administração escolar, qualificação, tipo de escola, dimensão da escola, nível socioeconómico da comunidade local e localização geográfica. Fizemos o mesmo para a escala dos “aspetos atualmente problemáticos”. Ordenamos, ainda, os aspetos em ambas as escalas tendo em conta a totalidade da amostra e, posteriormente, em cada subamostra; comparamos as ordenações dos aspetos em ambas as escalas, novamente tendo em conta a totalidade da amostra e cada subamostra; identificamos os perfis de aprendizagem da amostra e das subamostras e comparamos com a realidade do Canadá (país onde também se implementou o projeto ISPP). Na “Análise de conteúdo e discussão de resultados das questões abertas do questionário”, numa abordagem desta vez qualitativa, analisamos e categorizamos “outros aspetos atualmente problemáticos” nas dimensões “sistema”, “interpessoal”, “intrapessoal” e “local”. Tratamos dos dados referentes às melhores práticas de preparação (modalidades com carácter acentuadamente teórico, modalidades com experiência em contexto real de trabalho e modalidades conciliadoras da teoria com a prática). Ainda na análise de conteúdo e discussão de resultados das questões abertas do inquérito por questionário, referem-se as sugestões de melhoria da preparação (da responsabilidade da tutela e nas áreas de maior necessidade do trabalho do

diretor), verificamos a utilidade atribuída pelos inquiridos à sua formação em administração escolar e analisamos o posicionamento dos inquiridos quanto à profissionalização do diretor de escola (razões favoráveis, contrárias e os perigos que a profissionalização acarreta).

Nas conclusões e recomendações sistematizamos os resultados globais do trabalho teórico e empírico, fazendo algumas recomendações à formação e à tutela e identificando linhas futuras de desenvolvimento da investigação. As conclusões seguem exatamente a ordem das questões de investigação enunciadas na introdução.

O estudo completa-se com a apresentação das referências bibliográficas, assim como de alguns documentos legais consultados, e, ainda, com os anexos⁷ (volume II).

Como podemos constatar, o estudo é longo e com muitos meandros, contudo, consideramos que a sua leitura e análise virá a ser escorreita, tendo em conta a sua estrutura e o discurso conciso e direto que nos caracteriza.

7. LIMITES E DELIMITAÇÕES

O estudo não compreendeu todos os diretores de escola do país. Decidimos limitar-nos, para já, à realidade do ensino público da região de Portugal Continental. A abrangência de todos os diretores do país exigiria que os instrumentos utilizados tivessem em conta o enquadramento legal e os percursos dos diferentes diretores de cada uma das realidades (insular/continental e público/privado).

Assumimos que o nosso estudo empírico se circunscreve sobretudo à análise da perceção dos diretores de escola acerca da sua preparação e dos aspetos atualmente problemáticos do seu trabalho. Não obstante alguma análise ser refinada pela perspetiva da literatura consultada, pela experiência profissional do investigador e pela distância e métodos científicos que se entrecruzaram (nomeadamente as entrevistas exploratórias que permitiram um maior controlo e condução do investigador, assim como dos testes não paramétricos que

⁷ Não fizemos qualquer distinção entre as nomenclaturas “anexo” e “apêndice”, até porque não existe um entendimento generalizado acerca das mesmas [“anexo”, do latim *annexu-* (junção, junto, unido), tem sentido de aditamento ligado à parte principal; “apêndice”, do latim *appendice-* (o que pende), tem sentido de parte considerada não essencial] [Ciberdúvidas (2016). *Anexos e apêndices*. Recuperado em 2016, dezembro 15, de <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/anexos-e-apendices/9231>>]. Como tal, no Volume II, apresentamos 108 anexos (aditamentos) que consideramos fundamentais para a compreensão da nossa tese, sendo que somente uma pequena parte destes anexos não é da nossa autoria.

permitiram verificar das distribuições e tendências de resposta da amostra que se apresenta significativa – $n= 533$), consideramos imprescindível balancear estes dados com o estudo da perspectiva de outros agentes educativos. Concordamos que outros instrumentos sejam necessários para aferirmos do nível de preparação dos diretores. Uma equipa de investigação que percorresse as escolas e fizesse um levantamento exaustivo e etnográfico, que auscultasse outros elementos da comunidade educativa (tutela, funcionários docentes e não docentes, pais, alunos e outros *stakeholders*) poderia permitir um mais rigoroso apuramento dos níveis de preparação dos diretores de escola portugueses. Consideramos que, no âmbito da nossa investigação, tais instrumentos e metodologias nunca seriam passíveis e possíveis de implementação. Contudo, consideramos que os diretores de escola se implicaram com seriedade nas informações que nos forneceram acerca de si próprios, pois assegurámos com rigor e ética o anonimato e a confidencialidade dos mesmos. A validade dos dados obtidos é reforçada quando entendemos que os diretores são os principais interessados em encontrar soluções que melhorem a sua preparação e desempenho de gestão nas escolas; são eles que têm a noção real dos atuais problemas que enfrentam nas escolas e na relação com a tutela; conhecem bem os cursos de formação específica em administração escolar porque os frequentaram; no fundo, são eles que melhor conhecem as próprias fragilidades e limitações, assim como o seu potencial a explorar e a desenvolver.

Não obstante o estudo ter apresentado um alcance que ultrapassou os limites inicialmente previstos, alguns constrangimentos e limitações foram-se manifestando ao longo do processo. Referimo-nos às limitações que o item de tipo Likert nos trouxe e que nos impediu de utilizar testes paramétricos e métodos de validação normalmente aplicados a escalas intervalares.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPTULO I – ESTRUTURA CONCEPTUAL E CONTEXTO TEMÁTICO

INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, com o intuito de permitir um melhor adentramento e compreensão dos limites da investigação, definimos alguns conceitos básicos, nomeadamente aludindo aos conceitos-chave de competência e liderança, à perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem e à compreensão da técnica de formação através de *mentoring*⁸, expondo, assim, os pressupostos epistemológicos advindos da investigação em administração e liderança na área da educação e que estruturam o nosso estudo.

Seguidamente, contextualizamos a temática dedicando um primeiro ponto à evolução histórico-normativa da administração escolar em Portugal, mormente no que se refere aos critérios de admissão do docente à direção da escola pública e, num segundo ponto, referimos algumas ofertas formativas na área da administração escolar que, ao longo dos últimos anos, têm sido colocadas à disposição dos diretores de escola em Portugal no incremento da sua preparação para o cargo⁹.

Ainda neste primeiro capítulo, abordamos, embora de forma breve, as dinâmicas de preparação para o cargo de diretor de escola no contexto internacional.

1.1 – DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Consideramos imprescindível a antecipação e definição de alguns conceitos nucleares que contribuem para um mais adequado entendimento do âmbito da nossa investigação:

Preparação – experiências de aprendizagem formais, não formais e informais do diretor de escola, quer antes ou após¹⁰ a sua eleição para o cargo;

⁸ Doravante, em vez de *mentoring*, utilizaremos o vocábulo da língua portuguesa “mentoria”.

⁹ “Cargo” é o nome dado à posição que um indivíduo ocupa dentro de uma organização, está relacionado com a sua responsabilidade. “Função” coloca em evidência a atividade exercida pelo indivíduo, compreende um conjunto de responsabilidades e tarefas que lhe estão vinculadas (Recuperado em 2016, dezembro 15, de <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/cargo-funcao-e-posicao/24023>>).

¹⁰ Ao longo da presente investigação assaltou-nos, repetidas vezes, a tentação de evitar qualquer abordagem que focasse o desenvolvimento profissional dos diretores, como se se tratasse de uma matéria completamente estanque e distante do âmago do nosso estudo. Acabámos por ultrapassar esta ideia porque compreendemos que a preparação não termina no momento em que o diretor assume o cargo.

Programa de formação – termo recorrente na investigação norte americana (*Principal Preparation Program*), refere-se à preparação através de formação, quer de índole universitária, quer profissional, com ou sem um carácter experiencial;

Formação Especializada (FE) – formação específica em administração escolar de acordo com os critérios definidos pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) destinadas aos diretores de escola em Portugal;

Liderança instrucional – termo oriundo da literatura anglo-saxónica, *instructional leadership*. Caracteriza-se pelo envolvimento direto do diretor no currículo e no processo de ensino, incluindo a supervisão da sala de aula e do progresso do aluno; caracteriza-se, ainda, pelo trabalho muito próximo dos docentes para melhorar as suas práticas de ensino e os resultados dos alunos;

Mentoria – tradução, cada vez mais recorrente, do termo inglês *mentoring*. A técnica de formação que implica a existência de um mentor e de um mentorando (*mentee*), aquele que recebe orientação, aquele que se deixa guiar por alguém mais experiente, pelo mentor;

Profissionalização – processo social evolutivo do cargo de diretor de escola rumo ao seu reconhecimento enquanto profissão (com uma carreira própria).

1.2 – ALICERCES CONCEPTUAIS

O nosso estudo é suportado por três pressupostos epistemológicos fundamentais advindos da investigação em administração e liderança na área da educação:

- (i) Os líderes de escola, intermediados por outros fatores (Anexo E), têm impacto no desempenho dos alunos (Leithwood & Levin, 2010; Hallinger, 2010; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou, & Kington, 2009);
- (ii) Aos diretores de escola são exigidas elevadas competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) (Lück, 2009) para que possam liderar eficazmente a escola conduzindo ao aproveitamento de todos os alunos;

- (iii) Porque a preparação da liderança da escola “faz diferença” (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007), aos diretores de escola deve ser oferecida formação complementar especializada para o bom desempenho da sua missão (MacBeath, 2011).

1.2.1 – CONCEITO DE “PREPARAÇÃO”

Na academia portuguesa, mais concretamente no campo da administração escolar, a utilização do termo “preparação” não é recorrente. A investigação portuguesa foca, fundamentalmente, a formação do diretor de escola. Contudo, o termo formação não abarca todas as experiências de aprendizagem e daí considerarmos o termo preparação mais adequado à nossa investigação.

No nosso entendimento, o termo preparação corporiza as várias experiências de aprendizagem, tanto informais, não formais, como as formais, abrangendo deste modo todos os percursos pessoais e diversificados da aprendizagem do diretor de escola.

No nosso estudo, o vocábulo “preparação” referir-se-á, algumas vezes, à aprendizagem do diretor de escola, que acontece através da informalidade, e outras vezes à aprendizagem que advém da formação. Convém considerar que esta intermutabilidade de conceitos será frequente.

Procurámos eleger um termo que pudesse aglutinar todos os percursos de preparação para o cargo de diretor e o termo “preparação” revelou-se o mais indicado, não só pela amplitude de sentido, como pelo largo consenso na literatura internacional (Okoko, Scott & Scott, 2015; Slater & Nelson, 2013; Onguko, Abdalla, & Webber, 2012; Clarke, Wildy, & Styles, 2011). Destacamos a existência de uma revista da especialidade intitulada *International Journal of Educational Leadership Preparation*.

Nos vários dicionários de língua portuguesa, o vocábulo “preparação” é explicado, frequentemente, como antecipação, exercício prático e teórico prévio e associa-se às palavras educação, instrução, formação e treino. A palavra preparação advém da língua latina *preparatio*, -onis, “ato de aprontar”, do verbo *praeparare*, formado por *prae*, “antes”, mais *parare*, “deixar pronto”.

Na ideia de preparação do diretor de escola compreendemos a experiência de aprendizagem (formal e informal) que contribui para o desenvolvimento de competências e para uma maior capacitação do diretor da escola no exercício das suas funções. A preparação é um ato contínuo, faz parte da dinâmica da experiência de aprendizagem, quanto mais aprendemos mais nos tornamos preparados para outros desafios. Os níveis de preparação aumentam significativamente com o conhecimento e com a experiência e não terminam numa fase inicial.

1.2.2 – CONCEITO DE “COMPETÊNCIA”

Não obstante ser uma abordagem clássica disseminada nos anos oitenta no âmbito da administração geral, o conceito de competência continua a fazer sentido no campo da administração escolar atual. Há já alguns anos, quando o conceito ganhou aceitação e se catapultou no campo da educação em Portugal e na Europa, o Ministério da Educação (2001) e a Comissão Europeia (2007) retomaram, na sua definição, três elementos: os conhecimentos, as capacidades (aptidões) e as atitudes.

Se estabelecermos uma correspondência com Pellerey (2001), os conhecimentos seriam o “saber”, as capacidades o “saber-fazer” e as atitudes o “saber-ser”.

Revisitando os autores da administração geral recente, Lacombe e Heilborn (2008), verificamos que continuam a articular as habilidades do administrador em três dimensões:

- (i) Habilidade técnica, «conhecimento especializado (...) facilidade no uso das técnicas e do instrumental»;
- (ii) Habilidade humana, «aptidões para trabalhar com pessoas e para obter resultados por meio dessas pessoas»;
- (iii) Habilidade concetual ou visão sistémica, capacidade de «visualizar a organização como um conjunto integrado» (Lacombe, 2000, p. 10).

Luck (2009), autora com reconhecido trabalho na área da administração escolar no Brasil, reitera a sistematização do conceito e afirma: «[a] competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro» (Lück, 2009, p. 12).

Baseando-se em Sergiovanni (1991), o *Office of Government School Education, Department of Education and Early Childhood Development* (2007), no estado de Victoria, na Austrália, define em cinco domínios as capacidades de liderança essenciais ao administrador escolar:

- (i) Domínio técnico – pensa e planeia estrategicamente, alinha os recursos, mantém-se e mantém os outros comprometidos;
- (ii) Domínio humano – desenvolve um bom relacionamento entre os elementos da comunidade educativa, promove as capacidades individuais e coletivas;
- (iii) Domínio educacional – dá forma à pedagogia, promove a investigação e a reflexão;
- (iv) Domínio simbólico – promove o autodesenvolvimento e autogestão, alinha as ações com os valores partilhados, cria e partilha conhecimentos;
- (v) Domínio cultural – desenvolve uma cultura de escola, promove parcerias e redes.

Berry e Beach (2009), quando focam a conceção e desenvolvimento de programas de preparação, referem:

- (i) Conhecimento prático (gestão de recursos humanos, direito, finanças...);
- (ii) Conhecimento profissional (avaliação de professores, políticas educativas, legislação sobre a educação, direito disciplinar...);
- (iii) Conhecimento académico ou científico (quadros conceituais, teorias, correntes educativas...) (idem, p. 1).

A preparação, independentemente do seu formato, tem como intuito o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da função de diretor de escola, acarretando assim benefícios para a aprendizagem dos alunos. Defendemos um conceito de competência que compreende três níveis: (i) o nível prático, o “saber fazer”, as técnicas (pedagogia, currículo, avaliação, supervisão, legislação e administração); (ii) o nível humano, o “saber ser” (as competências relacionais e emocionais e as atitudes de liderança); e (iii) o nível conceitual, o “saber” (o conhecimento e a visão estratégica).

Metaforicamente, o diretor de escola assemelha-se a um maestro – um músico, conhecedor de todos os instrumentos, mas incapaz de os tocar em simultâneo –, que dirige um número significativo de instrumentistas numa orquestra e que é capaz de fazê-los executar as mais belas sinfonias que regalam o público que assiste. Um diretor simultaneamente gere um conjunto enorme de recursos, não executando todas as funções; porém, tem todo o conhecimento profundo da realidade da escola, sobretudo da sala de aula, e, através dos recursos disponíveis, cria o ambiente propício à aprendizagem. Tal como acontece com o maestro, também ao diretor de escola é exigida uma rigorosa preparação.

1.2.3 – CONSTRUTO INTEGRADO DE LIDERANÇA PARA A APRENDIZAGEM

O nosso construto de “liderança para a aprendizagem” apoia-se na ideia de “organização aprendente” (Senge, 2005), mais concretamente na perspetiva de Santos-Guerra (2002) de uma “escola que aprende”. Entendemos que a liderança do diretor de escola influencia as condições que afetam positivamente a aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2015; Bolívar & Bolívar, 2011; Leithwood & Jantzi, 2008; Coelli & Green, 2012; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Pina, Cabral & Alves, 2015; Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010) desenvolvendo altas expectativas em si e nos outros, distribuindo responsabilidades, fomentando a colegialidade e as relações positivas, desenvolvendo parcerias e estabelecendo relações entre o comportamento dos alunos e os seus resultados (Day, Leithwood, & Sammons, 2008; Salfi, 2011; Adams & Jean-Marie, 2011), demonstrando capacidade de motivação e relacionando-se com os outros na base das competências da inteligência emocional (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002), sendo resiliente e construindo uma cultura de comunidade (Garza, Drysdale, Gurr, Jacobson, & Merchant, 2014), movendo-se e movendo a comunidade educativa através de valores éticos (Starratt, 2011) de equidade, justiça social (McKenzie & Locke, 2009) e inclusão (Cohen, 2015), dominando as políticas, as práticas e os procedimentos da educação em geral, e da Educação Especial em particular (Pazey & Cole, 2013).

No construto de Hallinger (2009), tratar-se-ia de uma “liderança para a aprendizagem”: (i) uma partilha de liderança; (ii) uma adaptação às necessidades de cada escola; (iii) uma liderança transformacional através da modelação e do foco individual em cada aluno; e (iv) um processo de mútua influência no qual a liderança é o fator chave no processo de mudança

sistêmica. Precey (2015) identifica-a como liderança transformacional e transformadora, mais inclusiva, eficaz e sustentável ao longo do tempo, comparativamente com a liderança transacional.

A Figura 1 expõe o nosso construto integrado de liderança para a aprendizagem, assumindo o racional pentafoveal inspirado na literatura que trata das várias tipologias de liderança: (i) pedagógica – focada na aprendizagem dos alunos; (ii) instrucional – focada na supervisão do currículo e do ensino; (iii) transformacional – focada na motivação que gera a

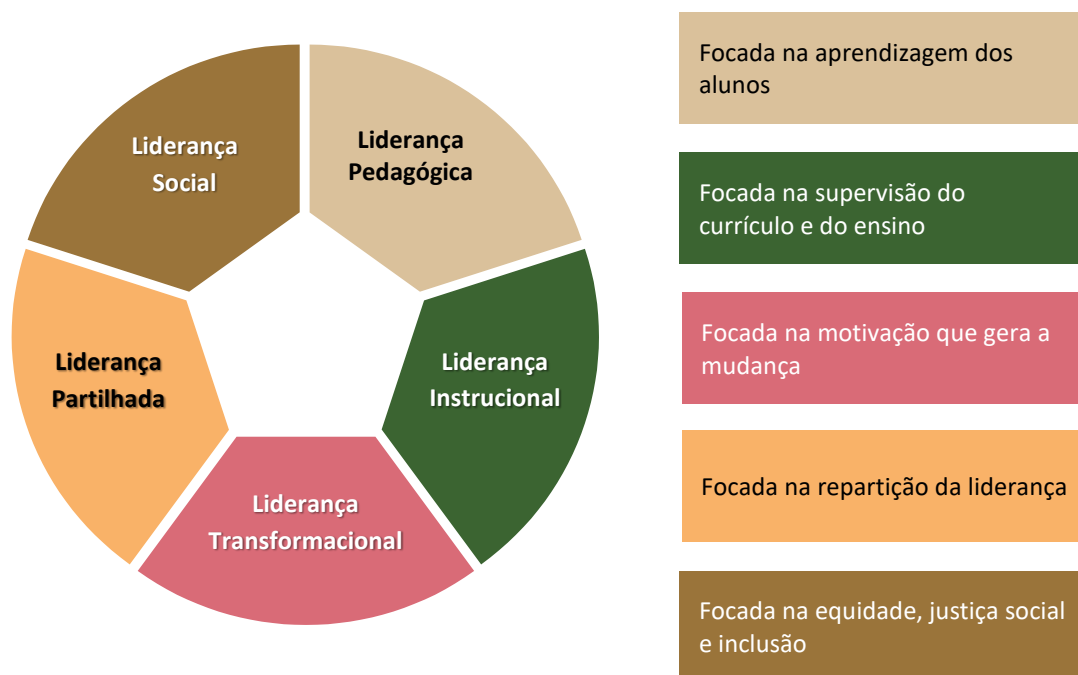


Figura 1. Um modelo de liderança integrado
(Elaboração do autor)

mudança; (iv) partilhada – focada na repartição da liderança; e (v) social – focada na equidade, justiça social e inclusão. No capítulo III aprofundaremos o nosso construto pentafoveal ao abordarmos as tipologias de liderança escolar.

O Figura 2 pretende representar a nossa visão acerca do “alvo” do trabalho competente e de liderança do diretor de escola – a aprendizagem dos alunos.

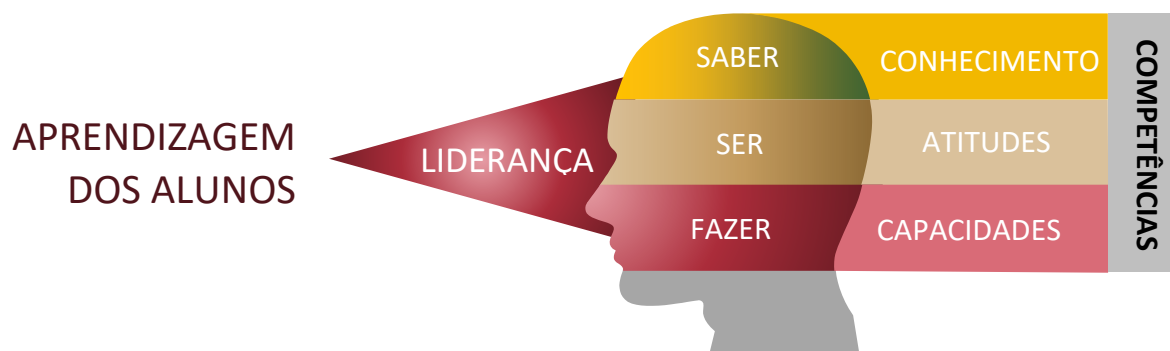


Figura 2. Uma liderança para a aprendizagem
(Elaboração do autor)

1.2.4 – TEORIA CLÁSSICA SOCIOCONSTRUTIVISTA EXPLICATIVA DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE MENTORIA

O nosso quadro conceitual ancora-se na teoria socioconstrutivista¹¹ de Vygotsky (1984), segundo a qual o desenvolvimento humano acontece na relação entre parceiros sociais, através de processos de interação, mediação e internalização¹². Esta teoria é concetualizada na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um mais capaz (Vygotsky, 1984, p. 97).

Tal como Bockarie (2002), consideramos a teoria vigotskiana da ZDP aplicável à formação *on-the-job*, um tipo de formação cooperativa e em contexto de trabalho. A mentoria é, talvez, a modalidade que, por excelência, assume as características e se identifica como a principal formação em contexto de trabalho. Afirma Bockarie:

The ZPD concept is also applicable to on-the-job training (OJT) as well as cooperative education programs. (...) OJT can take several forms including apprenticeship training, coaching and mentoring. (...) All forms of mentoring relationships involve a senior person or trusted

¹¹ Outras vezes, também apelidade de “sociointeracionista” ou “sociohistórica”.

¹² O processo de internalização consiste: (i) na reconstrução interna de uma atividade externa; (ii) na transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal; e (iii) é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento da pessoa (Vygotsky, 1984).

individual usually referred to as the mentor or scaffold builder, and a junior person known as the mentee, newcomer or learner. (Bockarie, 2002, p. 63).

E, ainda, noutro passo, o autor acrescenta:

In applying the ZPD concept as an instructional tool or model for all forms vocational and technical education programs including apprenticeships, mentorships, anchored instruction, cooperative education, and on-the-job training, educators and other scaffold builders can also view the students' zone of proximal development as their *zone of comfort* or *zone of competence* around their current understanding and sense of knowledge and competence to perform the work (Bockarie, 2002, p. 64).

Ao refletir sobre a formação cooperativa, embora sublinhando o seu carácter experiencial, Silva, G. R. (2006) refere as vantagens do *mentoring* como uma modalidade capaz de trazer o “saber da prática” para a formação:

(...) actualmente a corrente que valoriza a formação experiencial tem desenvolvido metodologias capazes de trazer o saber da prática directamente para a formação, quase sem necessidade de seguir a via mais longa da investigação e enquadramento teórico; entre essas técnicas conta-se a do *mentoring* (Silva, G. R., 2006, p. 58).

Frequentemente, a mentoria, não sendo consciente, não é identificada como tal, assumindo outros títulos, sendo tratada como socialização. Silva, G. R. (2006) reforça esta nossa ideia quando refere que, para além da oferta formativa das instituições de ensino superior na área da administração escolar, a formação informal continua a existir nas escolas. Segundo o autor, esta técnica de formação (a mentoria informal) é «tendencialmente menos estruturada (...) de tipo mais tradicional, em que no contexto de trabalho o menos experiente aprende com o mais experiente». O autor termina assumindo que este processo de formação é denominado *informal mentoring*.

Apesar de clássica, a teoria socioconstrutivista vygotskiana, condensada na ideia de ZDP, assume-se como uma teoria explicativa da modalidade de aprendizagem através de mentoria. Já Anderson (1990) defendia que a realidade das escolas só pode ser entendida quando se entendem as estruturas informais que surgem a partir da interação social. No nosso entender, a interação social e profissional, sobretudo as dinâmicas de mentoria informal entre presidentes/diretores e subalternos, foram, durante largos anos, os únicos meios de preparação dos docentes que viriam a assumir a direção da escola em Portugal.

Quando comparado com outros países, Portugal demorou um longo tempo até que surgisse legislação a exigir uma preparação formal do diretor de escola. De seguida,

analisamos a legislação que manifesta a evolução rumo a uma mais exigente preparação/formação dos dirigentes escolares em Portugal.

1.3 – ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA EM PORTUGAL

1.3.1 – EVOLUÇÃO HISTÓRICO-NORMATIVA DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E A ADMISSÃO DO DOCENTE À DIREÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL

Em Portugal, suplantado o modelo da “burocracia mecanicista” (Barroso, 1991), anterior à Revolução de Abril de 1974, a história da administração escolar desenvolveu-se num processo de “reajustamento”, ocorrendo duas mudanças significativas: a evolução para um “sistema de escolas” e para uma “gestão profissionalizada”. Afirma Barroso (2009):

(a) a escola (individualmente considerada) torna-se a unidade de gestão do sistema, e o “sistema escolar” torna-se um “sistema de escolas”; (b) a “gestão corporativa” (vista como emanção da função docente) dá lugar a uma “gestão profissionalizada” (centrada nas técnicas de gestão empresarial) (Barroso, 2009, p. 992).

Não obstante as palavras de Barroso (2009) condensarem as transformações ocorridas na administração escolar portuguesa após abril de 1974, consideramos essencial percorrer mais pormenorizadamente essas alterações, realçando de modo especial as mudanças respeitantes à admissão do docente à direção da escola pública. A nossa análise histórica será ao mesmo tempo normativa e é incontornável que assim seja, dado o modelo burocrático que sempre caracterizou o caso português.

Sensivelmente um mês após a Revolução de 1974, a administração central publicava o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, que determinava a escolha de um elemento do corpo docente (para presidente) para «exercer funções de representação e controlo das deliberações de carácter coletivo» (Boavista, 2014, p. 49). Segundo Lima, Pacheco, Esteves e Canário (2006), vivia-se um período de «autonomia de facto, embora não de *jure*, através de processos de mobilização, de participação e de ativismo» (Lima et al., 2006, p. 13). O poder central «desvalorizava as práticas organizacionais escolares como processos de aprendizagem da autonomia e da prática de decisão das escolas, tendo estas sido entendidas como um desafio à autoridade» (Boavista, 2014, pp. 49-50).

Volvidos seis meses, entrava em vigor o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que se apresentava, sobre a égide da “gestão democrática”, como uma solução para o problema. Infere Boavista (2014) que «o exercício da autonomia das escolas não foi mais do que um ensaio que durou apenas entre maio e dezembro de 1974» (Boavista, 2014, p. 50).

Passados dois anos, vigorava o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e vivia-se um período de “normalização” (Barroso, 2009; Lima, Pacheco, Esteves, & Canário, 2006). Segundo Boavista (2014), regulamentava-se «um modelo colegial de gestão, havendo a deslocação do poder da administração central para as escolas, onde são mantidos os órgãos de topo da escola» (Boavista, 2014, pp. 50-51).

Quinze anos depois, vigorava o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, «instituído a título de experimentação em cerca de meia centena de escolas» (Lima et al., 2006, p. 28), onde se prevê a nomeação, pelo conselho de escola, do “diretor executivo”. Lima et al. (2006) referem que o «‘novo modelo de gestão’ (...) foi alvo de duras críticas, não apenas quanto às suas soluções e configurações organizacionais, mas sobretudo quanto à política e administração centralizada» (Lima et al., 2006, p. 30). Este foi o primeiro decreto-lei a referir a importância do gestor escolar «possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar» (art.º 8.º, n.º 1). Contudo, segundo Lima et al. (2006), no relatório final do conselho de acompanhamento e avaliação, «observa-se a insuficiente formação dos diversos participantes nos órgãos escolares» (idem, p. 30).

Em 1998 vigorava, ainda que à experiência, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, onde se previa a existência de uma “direção executiva” que tanto podia ser exercida através de um conselho executivo como de um diretor. Não obstante, diretores executivos nas escolas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, foram “raros casos” (Afonso & Viseu, 2001; L. C. Lima, 2011), «praticamente todas as escolas seguiram a opção do conselho executivo (um presidente e dois vice presidentes)» (Formosinho, 2010, p. 47). O Decreto-Lei n.º 115-A/98, nas disposições finais, dedicava um artigo exclusivamente à formação do gestor escolar e afirmava que «a realização de ações de formação que visem a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas (...) assume carácter prioritário» (art. 54.º, n.º 1).

Em 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que estabelece uma mutação na direção das escolas, de um cargo de *primus inter pares* evoluía-se para diretores “selecionados profissionalmente”, alterando-se significativamente os processos de seleção (OCDE, 2014). Este decreto-lei introduzia uma novidade no léxico da administração escolar em Portugal, o uso do termo “liderança”, proliferado na administração das escolas noutros países, sobretudo de tradição anglo-saxónica¹³. É, efetivamente, o primeiro normativo a utilizar o termo “liderança”. A palavra é referida sete vezes no corpo do decreto-lei.

No parecer de L. C. Lima (2011), tudo parece “girar” em torno do diretor, «fragilizando as estruturas colegiais», assemelhando-se mais a uma «unidade de controlo de Henry Fayol» (idem, p. 60) e contribuindo para «a sedimentação de valores gerencialistas (obsessão do controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização, da eficácia técnica), que poderão conduzir a uma certa conflitualidade com os valores democráticos e participativos» (Ferreira & Torres, 2012, p. 87), fazendo com que os diretores se tornem, sobretudo no caso dos mega-agrupamentos, em “reguladores territoriais” do conjunto de escolas agrupadas (Bocchio, 2016).

Já Afonso (2008, p. 2), no seu parecer, declara «vantajosa a criação da figura do diretor com efetiva capacidade de decisão, com os recursos adequados e com a necessária autoridade institucional e autonomia de gestão». Aqui podemos verificar que esta mudança de modelo da gestão das escolas não é consensual entre os investigadores da administração escolar.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 estabelece uma mudança de paradigma de acesso ao cargo através de um concurso local. O recrutamento do diretor realiza-se sob a monitorização de uma comissão que, criteriosamente, verifica a elegibilidade dos candidatos, apresentando-os depois ao Conselho Geral para eleição. Refere-se no n.º 3, do artigo 21.º, que podem ser opositores «docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos, com pelo menos cinco anos de experiência docente e qualificação» em administração e gestão escolar. Quanto à qualificação dos candidatos para o cargo, exige-se que sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b e c, do n.º 1, do artigo 56.º, do estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos

¹³ Facto que suscita pouca surpresa, dado que a palavra “líder” surge exatamente a partir do termo da língua inglesa *leader*.

professores dos ensinos básico e secundário¹⁴ [alínea a, do n.º 4, do art.º 21.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008]. Exige-se ainda aos candidatos experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de gestão de topo ou que possuam experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 é revogado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e abre-se a possibilidade de candidatura a mais docentes, admitindo-se a concurso não só docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público, mas também a docentes de “carreira” do ensino público (n.º 3 do art.º 21.º). No entanto, o n.º 5, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, reforça a prioridade da formação especializada¹⁵.

Atendamos ao Quadro 1, um quadro sinóptico onde apresentamos os critérios de admissibilidade à direção das escolas públicas portuguesas de acordo com os decretos-lei atrás mencionados. Nele constatamos que as exigências de profissionalização docente, de experiência de ensino e de formação específica na área da administração escolar tornaram-se condição *sine qua non* para acesso ao cargo de diretor de escola pública em Portugal.

Quadro 1. Critérios de admissão do docente à direção da escola pública de acordo com os decretos-lei

Decretos-lei	769-A 1976	172 1991	115-A 1998	75 2008	137 2012
Órgão colegial (C) ou unipessoal (U)	C	U	C / U	U	U
Docente do ensino público	X	X	X	X	X
Docente do ensino particular e cooperativo				X ¹⁶	X ¹⁷
Docente em funções na escola a que se candidata	X		X		
Docente profissionalizado	X	X	X	X	X
Docente do nível de ensino ministrado na escola		X			
Docente com o mínimo de cinco anos de serviço		X	X	X	X
Docente do quadro de nomeação definitiva			X	X	
Docente de carreira					X

¹⁴ O Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, afirma no n.º 1, do art.º 56.º: «A qualificação (...) adquire-se pela frequência, com aproveitamento, de cursos de formação especializada realizados em estabelecimentos de ensino superior para o efeito competentes nas seguintes áreas: (...) b) Administração escolar; c) Administração educacional (...)».

¹⁵ O Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, no art.º 5.º, enuncia que a formação especializada é titulada por: «a) Um diploma de estudos superiores especializados; b) O grau de licenciado; c) Um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura» e, ainda, no n.º 2, do mesmo artigo, «a) Um diploma de conclusão da parte curricular de um mestrado; b) O grau de mestre; c) O grau de doutor».

A propósito da organização curricular dos cursos de formação especializada, o Decreto-Lei n.º 95/97, no art.º 6.º, afirma: «1 – Os cursos de formação especializada devem ter uma duração não inferior a 250 horas efetivas de formação».

¹⁶ Possuam contrato por tempo indeterminado e com o mínimo de cinco anos serviço.

¹⁷ Possuam contrato por tempo indeterminado e com o mínimo de cinco anos serviço.

Decretos-lei	769-A 1976	172 1991	115-A 1998	75 2008	137 2012
Docente com habilitação específica em adm. escolar		X	X	X	X
Docente com experiência de gestão de topo			X ¹⁸	X ¹⁹	X ²⁰
Diretor ou diretor pedagógico do ensino particular					X ²¹
Docente com um currículo relevante					X ²²

Adaptado com atualizações de Silva, M. A. R. (2012)

Após esta breve exposição histórico-normativa das transformações ocorridas na administração escolar em Portugal, constatamos, apesar das críticas de vários autores pela opção política por um órgão unipessoal (sobretudo quando se fala de uma falta de tradição deste modelo) que, no panorama internacional, a questão do modelo unipessoal é pacífica e não impeditiva do exercício responsável do cargo. Aliás, a tradição só pode ser invocada quando existe um longo percurso realizado no tempo. Acrescentamos que não é o modelo de direção da escola que, por si só, torna o exercício do cargo necessariamente democrático e eticamente responsável.

1.3.2 – FORMAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA EM PORTUGAL

L. C. Lima (1997), ao sistematizar a evolução da disciplina de administração escolar em Portugal, fala do processo de “ressemantização” que conduziu à “institucionalização” da mesma. O autor apresenta-nos, sem ser esse o primeiro objetivo do seu texto, as transmutações das ofertas formativas destinadas aos administradores escolares em Portugal. Define uma primeira etapa onde, na formação inicial dos professores, a disciplina estava associada ao conhecimento da legislação, posteriormente, numa segunda fase, a disciplina encontrava-se associada aos estudos organizacionais e sociológicos e, por fim, impulsionada pela visibilidade das “abordagens gerencialista”, acontece a consolidação da área da administração escolar com o surgimento das pós-graduações, especializações, mestrados e da formação contínua.

¹⁸ Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

¹⁹ Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar no ensino público ou experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.

²⁰ Requisito válido na inexistência ou insuficiência de candidatos com habilitação específica.

²¹ Requisito válido na inexistência ou insuficiência de candidatos com habilitação específica.

²² Requisito válido na inexistência ou insuficiência de candidatos com habilitação específica.

Em 2007, Barroso, Afonso e Dinis (2007), num relatório encomendado pela OCDE, intitulado *Improving school leadership*, referiam que o aparecimento da formação na área da administração escolar era um fenómeno relativamente recente. O relatório concluía que a falta de “densidade” profissional do cargo de diretor, “diluído” em órgãos colegiais, e a fraca autonomia legal da função de gestão escolar contribuíam para o retardado aparecimento não só da formação, como também da investigação na área da administração escolar em Portugal. Realçavam a inexistência de um qualquer programa de apoio e acompanhamento indutivo aos administradores das escolas. Segundo estes autores, até à data, os candidatos apenas apresentavam como qualificação de acesso somente a habilitação específica. O relatório relatava ainda a inexistência de estudos de avaliação da formação e do seu impacto no desenvolvimento dos gestores, no desenvolvimento das escolas e no sucesso académico dos alunos (Barroso, Afonso, & Dinis, 2007).

Volvidos dois anos, após o relatório de Barroso et al. (2007), Macpherson (2009) confirmava que as aprendizagens dos dirigentes escolares continuavam a ser, sobretudo, informais. Alcançavam a direção das escolas professores experientes que tinham exercido cargos de gestão intermédios e que aprendiam sobretudo *on the job*. A formação pós-graduada nesta área era “eclectica” e não havia nenhuma estratégia nacional que relacionasse a educação superior com a preparação e o desenvolvimento profissional dos diretores das escolas. Os presidentes dos conselhos executivos das escolas distinguiram-se pelas competências políticas que sustentavam o seu apoio eleitoral (Macpherson, 2009).

Passados estes anos, continuamos com as mesmas ausências relatadas por Barroso et al. (2007) e Macpherson (2009). Não obstante continuarem a ser oferecidos cursos superiores (cursos especializados, pós-graduações, mestrados e doutoramento) e ações de formação no âmbito da formação contínua, continuamos com a inexistência de um programa indutivo que prepare ou apoie o desenvolvimento profissional dos diretores das escolas, quer seja em pré-serviço ou em serviço.

Numa pesquisa empreendida nos *websites* das instituições superiores encontramos uma oferta “eclectica” entre pós-graduações e cursos de formação especializados em administração escolar (Anexo F).

No *website* da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), na base de dados dos cursos superiores acreditados, deparamo-nos com o registo de uma licenciatura em administração escolar (numa instituição privada, embora já não ativa aquando da nossa pesquisa); dezasseis mestrados (doze lecionados em instituições públicas e quatro em instituições privadas); e três doutoramentos (sendo um doutoramento em associação entre duas instituições públicas e uma privada, os outros dois doutoramentos oferecidos por instituições públicas) (Anexo G).

Apesar de não se encontrar no horizonte da nossa investigação um estudo aprofundado da formação inicial e contínua dos professores, queremos destacar três ofertas formativas desenvolvidas no âmbito da formação contínua. A sua singularidade no panorama da formação dos diretores das escolas em Portugal denota alguma intenção e vontade, da parte da tutela, em querer ir mais além no apoio e nas iniciativas de preparação do diretor da escola em Portugal de forma diferenciada em relação à oferta predominante promovida pelas instituições de ensino superior, sobretudo, nas modalidades de formação pós-graduada.

A primeira oferta formativa foi lançada através do Despacho n.º 302, do Ministério da Educação, de 11 de novembro de 1992. Este despacho anunciava através de concurso a Formação em Gestão e Tecnologia de Informação. Este concurso contemplava a apresentação de candidaturas para a formação de pessoal docente nas seguintes áreas: gestão pedagógica, gestão administrativo-financeira, gestão de formação, gestão de informação/comunicação e tecnologias de informação.

Destacamos uma segunda formação, que teve a sua primeira edição em 2004, denominada Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar (CVTOAE). Foi uma iniciativa da Direção-Geral da Administração Educativa²³ e do Instituto Nacional de Administração (INA) que estabeleceu uma parceria com o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. As unidades temáticas oferecidas por este primeiro curso do INA denominavam-se: “Gestão administrativa e estratégica das escolas”, “Qualidade como factor de desenvolvimento e modernização” e “Gestão financeira e recursos” (Silva, G. R., 2006). Atualmente, na conclusão do curso, é atribuído ao formando um diploma de curso de especialização de pós-licenciatura/pós-graduação em administração escolar, valendo dez créditos para efeitos de formação contínua.

²³ Atualmente apelidada de Direção-Geral da Administração Escolar.

Destacamos uma terceira formação, que teve o seu início em 2010, o Programa de Formação de Líderes Inovadores (PFLI), uma parceria entre o Ministério da Educação e Ciência e a *Microsoft* Portugal, no âmbito do programa *Partners in Learning*. Este programa de formação, atualmente na quinta edição, inclui: *workshops* temáticos; conferências dinamizadas por especialistas nas áreas da gestão, liderança, *marketing* e direito; visitas de empresários; e trabalho autónomo (elaboração de um plano de mudança). Tem tido a duração de 150 horas, segundo consta na informação 5.ª edição (Anexo H).

Como constatamos pelos autores atrás referidos, e apesar das três incursões que surgiram no seio da formação contínua, continuam a predominar ofertas formativas pós-graduadas/especializadas. Caraterizam-se por serem “cursos monolocalizados”, iminentemente teóricos (Silva, G. R., 2006). Contudo, no panorama internacional, para além deste tipo de oferta dinamizada pelas universidades, encontramos inúmeros programas com formação em contexto de trabalho.

A aprendizagem formal, alcançada por intermédio da frequência de cursos e de programas de formação na área da administração escolar, ganhou relevância em vários países, inclusive em Portugal. Silva, G. R. (2013) explica que tal se deveu à “expansão” dos cursos de mestrado e de formação especializada oferecidos pelas instituições de ensino superior portuguesas. Em nossa opinião, consideramos os critérios de admissibilidade ao cargo, introduzidos pelos últimos decretos-lei, a causa mais provável para a acentuada procura deste tipo de cursos.

1.4 – ADMISSÃO E PREPARAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA NO CONTEXTO INTERNACIONAL

1.4.1 – ADMISSÃO DO DIRETOR NOS PAÍSES QUE INTEGRAM A ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO

A abordagem de questões que tangem o perfil do diretor de escola, como é o caso da nossa investigação, acarreta uma complexidade hermenêutica na medida em que se baseia numa análise comparativa de uma figura que varia de país para país relativamente aos processos de formação, recrutamento e competências. Capturemos as palavras de Rodriguez

(2016), acerca dos vários modelos de diretor de escola na Europa, para clarificarmos esta ideia:

(...) en Europa encontramos tres grandes modelos de director escolar, atendiendo a su sistema de selección y a las funciones y competencias que tiene asignadas. Se trata del modelo centralista (Francia, Italia, Grecia...), el descentralizado (Reino Unido, Holanda, Dinamarca...) y, un modelo intermedio, centralizado con tendencia a la participación y autonomía (España, Portugal...) (Rodríguez, 2016, p. 11).

O nosso estudo toma proporções mais ousadas quando nos propomos analisar e comparar as realidades que envolvem a preparação do diretor de escola, não nos circunscrevendo ao espaço europeu, compreendendo várias regiões do globo.

Nos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), deparamo-nos com inúmeros dados acerca dos países que requerem ou não formação específica, quer antes ou após a nomeação para o cargo de diretor de escola. Encontramos países que apresentam uma oferta formativa com uma variada durabilidade, desde 120 horas até um ano e meio. O Quadro 2 sintetiza a informação referindo-se ao período antes e após²⁴ a nomeação do diretor. No caso português, verificamos a exigência de uma formação especializada em administração escolar com a duração mínima de 250 horas, anterior à eleição.

O Quadro 3 expõe os critérios de admissibilidade à direção de escola nos países da OCDE: (i) países que apenas exigem qualificação para ensino; (ii) países que apenas requerem experiência profissional de ensino; (iii) países que determinam apenas formação em liderança; (iv) países que solicitam, cumulativamente, experiência profissional de ensino e experiência em administração escolar; (v) países que demandam experiência profissional de ensino e formação em liderança; e (vi) países que, cumulativamente, solicitam experiência profissional de ensino, experiência em administração e formação em liderança.

Quadro 2. Período mínimo de formação antes e após a nomeação do diretor nos países da OCDE 2011-2012

País	Duração	Antes da nomeação	Após a nomeação	Não é exigido
Bélgica – Comunidade francófona	120 horas	X		
Bélgica – Com. germanófona	150 horas	X		
Bélgica – Comunidade flamenga				X

²⁴ Na literatura anglosaxónica, os programas de preparação dos diretores das escolas assumem as designações *pre-service* (antes da nomeação), *induction* (logo após a nomeação) e *in-service* (para diretores em exercício de funções há alguns anos) (Thody, Papanou, Johansson, & Pashiardis, 2007; Taipale, 2012; Ylimaki & Jacobson, 2013).

País	Duração	Antes da nomeação	Após a nomeação	Não é exigido
Bulgária				X
República Checa	100 horas		X	
Dinamarca				X
Alemanha	104 horas	X		
Estónia	204 horas	X		
Irlanda				X
Grécia				X
Espanha	40h-14 meses	X		
França	1 ano		X	
Itália ²⁵	3 - 4 meses	X		
Chipre				X
Letónia				X
Lituânia				X
Luxemburgo				X
Hungria				X
Malta	60 ECTS	X		
Holanda				X
Áustria	12 ECTS		X	
Polónia	210 horas	X		
Portugal	250 horas	X		
Roménia	1 semana	X		
Eslovénia	144 horas	X		
Eslováquia	160 horas		X	
Finlândia	15 ECTS	X		
Suécia	30 ECTS		X	
Inglaterra	6 – 18 meses	X		
País de Gales	6 – 18 meses	X		
Irlanda do Norte	6 – 18 meses	X		
Escócia				X
Croácia				X
Islândia	15 ECTS	X		
Turquia				X
Listenstaine	15 ECTS	X		
Noruega				X

Adaptado de Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013)

No Quadro 3, verificamos que, no caso português, não sendo o mais apertado em termos de requisitos de acesso à direção da escola, se exige experiência profissional de ensino e formação em liderança. Porém, tendo em conta o verdadeiro sentido da palavra liderança e a nossa experiência como ex mestrando em formação especializada em administração escolar, ressaltamos que a formação que recebemos durante esse curso tenha ficado aquém do âmago de uma verdadeira formação em liderança, não menosprezando a mais-valia que o curso foi

²⁵ Encontramos Paletta e Bezzina (2016) afirmando que, na Itália, «(...) the recent Act of 2014 (...) allows any teacher, even those without any leadership experience, to participate in a preselection process, followed by a pre-service course organized by the National School for Public Administration which determines the selection of all managers in the public sector. This can lead to an excessive focus on administrative matters without giving due weight to the educational dimensions of leadership» (p. 16).

para nós do ponto de vista da gestão pedagógica e burocrática, assim como de uma maior estruturação de um pensamento estratégico de quem assume posições de direção numa escola. A impressão com que ficámos (ressalvando que estamos somente a ter em linha de conta a nossa experiência pessoal do curso de mestrado) leva-nos a depreender que falta alguma desenvoltura na abordagem da temática da liderança neste tipo de cursos.

No Quadro 3, destacamos, ainda, dois grupos de países que se distinguem dos restantes: (i) o grupo daqueles que exigem somente formação em liderança, referimo-nos à Bélgica e à Suécia; e (ii) o grupo constituído por Malta, Roménia, Inglaterra, País de Gales e Islândia, que exigem, no acesso ao cargo, experiência profissional de ensino, experiência em administração escolar e formação em liderança.

Quadro 3. Admissibilidade à direção de escola nos países que integram a OCDE

Apenas qualificação para ensino	Apenas experiência profissional de ensino	Apenas formação em liderança	Experiência profissional de ensino + experiência em administração escolar	Experiência profissional de ensino + formação em liderança	Experiência profissional de ensino + experiência em administração + formação em liderança
Bélgica ²⁶ Letónia Holanda Noruega	Alemanha ²⁷ Luxemburgo Irlanda Escócia Dinamarca Croácia Hungria Bulgária	Suécia Bélgica ²⁸	Grécia Chipre Lituânia Irlanda do Norte Turquia	Eslovénia Portugal Espanha França Itália Bélgica Alemanha Áustria República Checa Polónia Eslováquia Finlândia Estónia Listenstaine	Malta Roménia Inglaterra País de Gales Islândia

Adaptado de Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013)

²⁶ Comunidade flamenga²⁷ Ensino primário²⁸ Comunidade germanófona

1.4.2 – PREPARAÇÃO DO DIRETOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL

A preocupação de alguns países por uma profunda preparação do director de escola é notória. Não será surpresa, por exemplo, que os EUA sejam uma referência, pois foram pioneiros no campo da administração escolar. Já em 1875, Harold Payne, superintendente escolar de Adrian, no Michigan, escreveu o primeiro livro sobre administração escolar, intitulado *Chapters on School Supervision*. Em 1881, Payne lançou o primeiro curso de formação para diretores e superintendentes e, em 1905, *The Teachers College* ofereceu os primeiros oito doutoramentos em administração escolar. Em 1921, o director da escola assume-se como uma profissão independente quando é fundada a *National Association of Elementary School Principals* (García-Garduño, 2004; García-Garduño, Slater, & López-Gorosave, 2009).

As evidências da investigação têm sugerido uma maior convergência em torno dos programas de preparação dos diretores de escolas, muitas vezes com pouca ou nenhuma atenção ao contexto cultural de cada país. É sabido que este se assume como um factor fundamental numa adequada definição dos programas (Harris & Jones, 2015). O estudo internacional *Seven System Leadership Study* (7SLS) aponta uma trajetória similar nos sistemas que estuda, à exceção de Hong Kong e Singapura, que apresentam programas de sucesso (Kwan, 2009); nos outros cinco sistemas (Rússia, Indonésia, Inglaterra, Austrália e Malásia), os programas parecem gravitar em redor da mesma abordagem:

All have introduced national standards, and subsequently national qualifications for principals, and all have national agencies to oversee these standards and qualifications. All have either borrowed or are considering borrowing, in part or in entirety, the same leadership qualification and model of leadership development (Harris, Jones, & Adams, 2016, p. 8).

A norte dos EUA, no Canadá, em Alberta, oferecem-se quatro oportunidades de preparação aos líderes escolares: (i) uma formação não creditada para aspirantes e para os que já exerceram o cargo; (ii) uma formação que permite aos diretores em exercício a obtenção de um *Graduate Certificate*; (iii) um mestrado para os que aspiram exercer cargos de liderança nas escolas; e (iv) um doutoramento para diretores que aspiram ascender na carreira (Webber & Scott, 2010).

Ainda no continente americano, porém a sul dos EUA, no México, os programas de preparação que existem dirigem-se sobretudo a diretores experientes, escasseando os programas que preparam diretores no início do cargo (Slater et al., 2008).

Na América do Sul, no Brasil, mais concretamente no Estado do Rio Grande do Sul, um estudo realizado em 2007 indicava a existência de gestores escolares sem habilitações e sem conhecimentos em administração escolar a assumir cargos de liderança nas escolas públicas (Castro, 2009).

Um outro estudo comparativo entre Portugal e a realidade das direções das escolas, desta vez no Estado de São Paulo, concluiu que as formações e qualificações são bastante diferenciadas. Assim, em Portugal, os diretores apresentam uma formação “nitidamente” mais qualificada, considerando-se a oferta formativa portuguesa mais sólida relativamente «ao domínio dos conteúdos, constituição de identidade profissional e perfil intelectual» (Martins, 2011, p. 88). Já a propósito da realidade brasileira, o autor suspeita da qualidade das instituições de ensino superior privadas que dão formação nesta área. Afirma que a formação oferecida por estas instituições privadas «deixa muito a desejar e não permite a constituição de um perfil mais condizente com as necessidades do cargo» (Martins, 2011, p. 88). Oliveira (2014) constata que, entre os investigadores brasileiros, há «um consenso em alguns pontos a desenvolver na formação dos diretores: a melhoria do processo de formação, capacitação e profissionalização do diretor escolar» (Oliveira, 2014, novembro, p. 72).

No estudo intitulado *TALIS 2013*, realizado pela OCDE (2014), inquiriram-se os diretores sobre nível de formação em liderança. Mais de oito em cada dez diretores no Chile, Estónia, Japão, Coreia, Holanda e Singapura relataram ter tido forte preparação em liderança educacional como parte da sua educação formal. Na Croácia, Dinamarca, Polónia, Portugal e Sérvia apenas três a quatro em cada dez diretores relataram forte preparação em liderança. O relatório refere que a experiência média dos diretores das escolas de ensino secundário inferior (equivalente ao terceiro ciclo do ensino básico em Portugal) varia de apenas três anos na Coreia a treze anos na Dinamarca e Letónia. A média da experiência no cargo dos diretores dos países inquiridos pelo *TALIS 2013* ronda os nove anos de experiência. Comparativamente, um elevado número de diretores da Coreia (47%) e de Portugal (39%) tem menos de três anos de experiência no cargo. Na Bulgária, Chile, Estónia e Itália, cerca de um quinto dos diretores das escolas secundárias tem mais de vinte anos de experiência. O relatório da OCDE/TALIS

(2014) refere que, no número total dos diretores inquiridos, 96% completaram um curso superior (ou equivalente), 90% completaram a formação que os habilita para a docência, 85% tiveram formação (ou um programa equivalente) em administração escolar e 78% tiveram formação em liderança instrucional (*instructional leadership*).

Na Rússia, Bysik, Evstigneeva, Isaeva, Kukso, Harris e Jones (2015) referem vários tipos de formação profissional destinados aos diretores (programas de qualificação pós-graduada): Gestão Estatal ou Municipal; Formação de Diretores (duração entre 72 e 500 horas); e Desenvolvimento Profissional Contínuo (cursos *online*, seminários, conferências, estágios, concursos para atribuições de bolsas).

Em Chipre, Theodosiou e Karagiorgi (2015) confirmam que a “socialização profissional” é um processo contínuo e recíproco durante o qual os diretores das escolas adquirem habilidades, conhecimentos e atitudes através de experiências formais e informais. Não obstante terem um programa de formação, *National In-service Training Programme for School Leaders* (NITPSOL), as experiências de aprendizagem anteriores, através da socialização, são fundamentais na aquisição das competências inerentes ao desempenho do cargo de diretor. Começam a aprender ainda docentes, depois experienciam cargos de vice-diretor. Quando são nomeados submetem-se a um programa oficial que tem a duração de sete meses. Acerca do programa, os autores afirmam:

(...) the NITPSL relates to educational management and administration (strategic planning, pedagogic leadership, school development planning for school improvement), the duties of the post (rules and regulations) and contextual emphases (e.g. Educational Reform), as set by the Ministry of Education and Culture (Theodosiou & Karagiorgi, 2015, p. 4).

Como podemos verificar, os países analisados relevam o papel da formação formal no desenvolvimento de competências de administração escolar, para além da riqueza que advém da socialização.

1.5 – SÍNTESE

Julgamos ter clarificado que o nosso estudo, apesar de focar a preparação do diretor de escola, não se distancia das preocupações com a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, ao querer estudar a preparação do diretor de escola, relevamos a importância e a influência que o cargo tem, embora intermediado, na concretização da missão da escola. É necessário

sublinhar esta ideia para que se entenda melhor o porquê de alguns dilemas e cautelas que nos poderão assolar durante a investigação. Pensar a preparação do diretor sem olhar para a aprendizagem e para o sucesso educativo dos alunos não faz qualquer sentido para nós.

Consideramos ter apresentado algumas ideias e informações que permitem perceber o contexto da temática da nossa investigação. Explicámos os conceitos de preparação, programa de formação, formação especializada, liderança instrucional, mentoria e profissionalização. Contextualizámos o caso da administração escolar em Portugal que se vem caracterizando por consecutivos normativos legais que regulamentam desde o particular até ao geral, tal como acontece com os sistemas fortemente burocratizados. No entanto, constatamos que só recentemente se exigiu formação específica em administração escolar para acesso ao cargo de diretor de escola. Um cargo cada vez mais no centro das atenções dos vários *stakeholders* do processo educativo. Um cargo que exige competência(s) (conhecimentos, capacidades e atitudes) e uma ética de serviço público pelas implicações que decorrem da gestão da organização aprendente que é a escola.

Verificámos, ainda, que nos grupos dos países que pertencem à OCDE, são vários aqueles que oferecem dinâmicas de preparação dos diretores através de formação, enquanto outros só agora estão a criar essas oportunidades, evitando assim que a preparação do cargo se faça somente através da socialização e consequente aprendizagem informal. Notámos uma panóplia de formatos na preparação dos diretores de escola. Mais adiante abordaremos com maior profundidade as modalidades de preparação que dependem significativamente da realidade de cada país quanto aos problemas que, atualmente, enfrentam os diretores.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A PREPARAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA

INTRODUÇÃO

No primeiro ponto deste capítulo, explanamos as temáticas da liderança, da gestão e da administração escolar, nomeadamente as tipologias de liderança e de preparação informal e formal (formação), e, por último, dedicamos algum espaço à aprendizagem através de mentoria.

Num segundo ponto, aprofundamos os programas de preparação desenvolvidos em vários países, os aspetos essenciais e as principais recomendações que a literatura apresenta para a implementação deste tipo de programas.

As lacunas e os problemas que os diretores enfrentam ao nível da sua preparação nos vários países são tratados no terceiro ponto deste capítulo.

Por fim, afloramos a questão da profissionalização do cargo de diretor de escola, novamente no contexto internacional.

2.1 – LIDERANÇA, GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A temática da liderança e os assuntos que a circundam são de ampla dissertação nos mais variados fóruns. Na investigação académica e, no nosso caso concreto, relativamente às temáticas relacionadas com a preparação do diretores de escola, é incontornável a sua abordagem e compreensão.

A destriça entre “liderança”, “gestão” e “administração” pode ser profundamente refletida e definida, não obstante o termo “liderança escolar” poder ser intermutavelmente utilizado no lugar de “gestão escolar” ou “administração escolar”. Já a discussão se será ou não mais adequado utilizar o adjetivo “escolar”, “educativo” ou “educacional” não será relevante para o nosso estudo. Utilizamos, a maior parte das vezes, o termo “escolar” por se tratar do diretor de escolas de educação pré-escolar, do ensino básico e secundário,

diferenciando dos estabelecimentos de ensino superior e de outros centros de formação e educação.

Bennis e Nanus (1985) distinguem dois termos: «[m]anagers are people who do things right and leaders are people who do the right thing. Both roles are crucial, and they differ profoundly. I often observe people in top positions doing the wrong things well» (p. 21). Bennis (1999) acrescenta «Good leaders make people feel that they're at the very heart of things, not at the periphery» (p. 89).

Nitidamente, a liderança envolve a influência nas atitudes, nos comportamentos, nas motivações e nos conhecimentos das pessoas (Spillane, 2006), enquanto a gestão e a administração escolar estão mais relacionadas com a manutenção das operações (Bush & Glover, 2003), com desenvolvimento de destrezas técnicas, tais como planejar, organizar, dirigir e controlar recursos humanos e materiais numa escola (*Thesaurus*, ERIC).

Carneiro (2012, janeiro) estrutura esta distinção entre gestão e liderança, ao falar das funções comuns ao sistema de gestão e ao sistema de liderança. No Quadro 4, podemos encontrar a organização do autor.

Quadro 4. *Liderança versus gestão*

Funções comuns aos dois sistemas de ação	Atividades no sistema de gestão (Gerir a complexidade)	Atividades no sistema de liderança (Liderar para a mudança)
Decidir o que fazer?	Planejar e orçamentar	Definir um caminho
Como realizar?	Organizar os recursos humanos (<i>staffing</i>)	Alinhar recursos (<i>aligning resources</i>)
Como assegurar a efetiva realização?	Controlar e resolver	Motivar e inspirar

Adaptado de Carneiro (2012, janeiro).

Procuramos no nosso estudo vincar a ideia de que a análise da função ou do cargo de diretor implica uma abordagem holística e integradora das competências de gestão e de liderança. No entanto, utilizamos os termos “líder”, “diretor”, “dirigente”, “gestor” ou “administrador” dependendo da ênfase que queremos dar ao discurso e em conformidade com os autores que fazemos referência.

Outros autores abordam a questão da liderança e da gestão, nomeadamente Bush e Glover (2003), frequentemente citados por outros autores. Para estes:

Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. Successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values. They articulate this vision at every opportunity and influence their staff and other stakeholders to share the vision. The philosophy, structures and activities of the school are geared towards the achievement of this shared vision (Bush & Glover 2003, p. 5).

Slater, Garcia e López-Gorosave (2008) aplicam a metáfora do “pára-choques” (dispositivo que amortece o impacto) aos diretores de escola, qualificando as pressões de índole variada por que passam quando “absorvem” os problemas da administração, dos docentes, dos pais, dos alunos, no fundo, de toda a comunidade educativa. É efetivamente um cargo de muita responsabilidade e que exige uma forte preparação em termos de liderança para enfrentar estes desafios.

Webber e Scott (2010) defendem que liderança e gestão não devem ser considerados construtos dicotómicos. Os autores sugerem que, em contrapartida, a gestão deve ser interpretada como liderança pelo impacto que os deveres administrativos causam no processo de ensino e de aprendizagem. Os autores defendem que liderança e gestão devem ser completadas pela atenção à educação para o empreendedorismo que promove a inovação no contexto da responsabilidade social.

Na Teoria Geral da Administração assumiu-se que “administrar” é um processo de planeamento, direção, organização, coordenação e controlo de uma organização. Apesar de “administração” ser entendida como uma destreza mais técnica, na sua raiz etimológica latina *administer(tri)*²⁹ (*ad+minister*) significa “aquele que presta ajuda, o ajudante, o auxiliar”. Decompondo a palavra, temos *minister* que vem de “menos”, em latim *minus*, cujo superlativo é *minor* (menor), de *minor* formou-se *minister*, aquele “que serve, que ajuda”. *Ad* é uma preposição, que aqui se deve admitir como aproximação “junto de”, dando o sentido de “servir junto de” uma pessoa ou instituição.

Esta análise etimológica da palavra “administrar” permite-nos compreender melhor a ideia de liderança de Sergiovanni (2007), uma liderança baseada não na autoridade, não nas

²⁹ Esta análise etimológica da palavra “administração” é da nossa autoria. Para tal contamos com o auxílio de um dicionário de Latim/Português da Porto Editora, uma edição de 1988.

regras ou na personalidade, mas baseada no serviço (*stewardship* ou *servant*). Diz o autor sobre o assunto:

The official values of management lead us to believe that leaders are characters who single-handedly pull and push organizational members forward by the force of personality, bureaucratic clout, and political know-how. (...) The leadership that counts, in the end, is the kind that touches people differently. It taps their emotions, appeals to their values, and responds to their connections with other people. It is a morally-based leadership – a form of *stewardship* (idem, p. 76).

Na administração escolar em Portugal, e mais concretamente na escola pública e na “administração pública”, os interesses públicos devem ser salvaguardados. O administrador da escola tem a responsabilidade acrescida de prestar um serviço público. Afirma-se no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que «(...) a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência» (art. 3.º, n.º 1), «(...) no sentido de: a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos (...); b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos» (art. 4.º, n.º 1, alínea *a* e *b*, que os diretores, ao serviço do interesse público, devem «observar no exercício das suas funções os valores fundamentais e princípios da actividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça e imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa-fé» (Decreto-Lei n.º 75/2008, art. 5.º).

Como compassar esta ideia de “administrar” algo que não é seu, que não é uma empresa com interesses particulares e fins lucrativos (mas algo público) com a ideia de uma liderança que “toque as emoções e os valores”, uma liderança moral? Consideramos que a resposta está novamente nas palavras de Sergiovanni (2007) e na ideia de *stewardship* ou *servant*:

Stewardship represents primarily an act of trust whereby people and institutions entrust a leader with certain obligations and duties to fulfill and perform on their behalf. For example, the public entrusts the schools to the school board. The school board³⁰ entrusts each school to its principal. Parents entrust their children to teachers (Sergiovanni, 2007, p. 91).

³⁰ Um conselho escolar é um órgão que em cada província dos EUA gere as escolas: «[L]ocal school boards (also known as boards of education, school committees, school directors, or trustees) are elected – or occasionally appointed – to be leaders and champions for public education in their states and communities» [National School Boards Association (NSBA), informação recuperada em 2015, agosto 13, do próprio *site* da NSBA <<https://www.nsba.org/about-us/frequently-asked-questions#sthash.wRCleflp.dpuf>>.

Bolívar e Bolívar (2011) focam também o dilema que o modelo de administração escolar causa na vizinha Espanha. Utilizando dois binómios referem: «[i]nstructional leadership *versus* a management focused on administrative tasks, on the one hand, and greater capacity to make autonomous decisions *versus* normative regulation by the educational administration, on the other, are the main future debates in school management in Spain» (p. 2).

Normand (2015) estuda a administração escolar em França e conclui que os próprios diretores das escolas se veem mais como “administradores”, “representantes” do Estado. Estão mais preocupados com a aplicação das leis e diretivas do *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* do que com liderança focada nas aprendizagens dos alunos. Conclui que a liderança das escolas em França não é reconhecida como uma função, mas antes com um “sentido de diálogo”, “proximidade”, “autoridade”, “responsabilidade” (Normand, 2015).

Também no caso português, o grande desafio da administração escolar passa por, cada vez mais, compassar esta ideia de liderança de serviço – que “apela às emoções e aos valores” das pessoas – com uma administração de tradição enraizadamente burocrática que, apesar de tudo, permitiu que hoje tenhamos uma escola de qualidade.

2.1.1 – TIPOLOGIAS DE LIDERANÇA ESCOLAR

Aceitamos com normalidade que a literatura possa ser fértil na definição de diferentes modelos de liderança escolar. Citando Bush e Glover (2014, p. 553), «leadership models are subject to fashion but often serve to reflect, and to inform, changes in school leadership practice». Porém, repetidas vezes, encontramos termos diferentes a designar o mesmo. Referimos o caso dos autores Lima e Silva (2011) que traduzem *instructional leadership* por “liderança pedagógica”: entendo que a «liderança centrada na aprendizagem se concentra, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos estudantes e nos seus resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho» (Lima & Silva, 2011, p. 116).

Na presente investigação, consideramos importante a precisão destes modelos de liderança que, não menos frequente, se entrecruzam completando-se e que, no nosso caso,

serão, simultaneamente, o sustentáculo para o entendimento e uma proposta de liderança para o diretor de escola pública portuguesa.

Antes de mais, salientamos que a posição de diretor de escola não se adequa à imagética piramidal das estruturas empresariais, um líder com o poder de decisão que exerce, na maioria das vezes, uma ação diretiva, de “cima para baixo”. Encaramos a missão do diretor de escola como um líder proactivo e facilitador, exercendo uma função de *pontifex* (construtor de pontes), um intermediário de processos e pessoas que se unem e se orientam em prole da melhoria da escola, da aprendizagem dos alunos, não anulando nunca a sua capacidade e visão estratégica da escola.

Uma possível sistematização dos modelos de liderança é apresentada por Bush e Glover (2014). São modelos da investigação anglo-saxónicos, mais profícuos e percursores na definição destas tipologias. Os autores referem: (i) *instructional leadership*; (ii) *managerial leadership*; (iii) *transformational leadership*; (iv) *moral and authentic leadership*; (v) *distributed leadership*; (vi) *teacher leadership*; (vii) *system leadership*; (viii) *contingent leadership*³¹. Outros modelos de liderança poderiam ainda ser incluídos, no entanto não queremos ser exaustivos neste ponto.

Na década de 1980, as pesquisas de Edmonds (1982) colocaram em destaque o conceito de liderança instrucional (*instructional leadership*), resultado do movimento da escola eficaz que se vivia naquela época (Hallinger 2003; Hallinger & Heck, 1999). Este tipo de liderança gerou críticas, uma vez que colocava o diretor da escola como o principal responsável pelo processo de ensino, hierarquizando os docentes. As pesquisas acerca da liderança instrucional sublimavam as características da personalidade ideal e carismática do diretor, apresentando um papel *top-down* e excessivamente diretivo. Estas críticas vieram reforçar o discurso do conceito de liderança transformacional (Bass, 1985, 1997; Leithwood, 1992; Bass & Avolio, 1994; Bass, Avolio, & Atwater, 1996).

As raízes da liderança transformacional advêm da ideia de *transforming leadership* de Burns (1979), que se opunha à ideia de liderança moral, e que, apesar de ter surgido anteriormente, só com o discurso da reforma das escolas americanas ganha força e passa a

³¹ Mantemos os termos em língua inglesa, sobretudo porque não quisemos correr o risco de induzir ou desviar o leitor para outros modelos de liderança que não são alvo da nossa análise.

ser relevante no discurso e nos estudos da liderança. A liderança instrucional caracterizou-se pelo envolvimento direto do diretor no currículo e no processo de ensino, incluindo a supervisão da sala de aula e do progresso do aluno; caracterizou-se, ainda, pelo trabalho muito próximo dos docentes para melhorar as suas práticas de ensino e os resultados dos alunos (Bass & Avolio, 1994; Leithwood & Jantzi, 1991). Já a liderança transformacional passava a ser atributo dos líderes carismáticos (Bass, Avolio & Atwater, 1996), que inspiram, nos seguidores, confiança, admiração, lealdade e respeito, e pela capacidade de motivar os seguidores a superarem os seus próprios interesses em prole dos interesses organizacionais (Bass, 1997).

Gumus e Bellibas (2016) asseveram que quanto mais os diretores participam em atividades de desenvolvimento profissional, tais como trabalho em rede, mentoria e atividades de pesquisa, mais empenhados ficam nas práticas de uma liderança instrucional; o mesmo já não acontece, segundo o autor, com os formatos mais clássicos, tais como cursos, conferências e visitas observacionais.

Não obstante a liderança transformacional surgir como reação à liderança instrucional (como tem acontecido com vários modelos mais recentes) continua a reaparecer e a sustentar muitos posicionamentos de investigação. Um estudo realizado na Turquia é prova desta ideia. Os diretores turcos apresentaram elevados índices e características próprias dos líderes transformacionais (Balyer, 2012). Em Portugal, concretamente na Região Autónoma da Madeira, o estudo de Silva, Bento e Ribeiro (2016) revelou que o estilo de liderança predominantemente adotado pelos diretores/presidentes das escolas é também o estilo transformacional.

Uma proposta oponente à liderança instrucional foi a “liderança pedagógica” (*pedagogic leadership*) (Macneill, Cavanagh, & Silcox, 2005) ou *pedagogical leadership* (Andrew, 2009) ou, ainda, *distributed pedagogical leadership* (Jäppinen, 2012; Jäppinen & Sarja, 2012). Este modelo de liderança distingue-se do anterior destacando o aspeto pedagógico em detrimento da instrução. Os autores afirmam: «[p]edagogy concerns enabling the learning and intellectual growth of students in contrast to instruction that treats students as the object of curriculum implementation» (Macneill, Cavanagh, & Silcox, 2005, s.p.). Para estes autores a instrução (*instruction*) não compreende todo o ciclo de ensino-aprendizagem, não envolve a avaliação formativa e sumativa, daí acrescentarem «[t]he real focus of education is student learning, not instruction.» (Macneill, Cavanagh, & Silcox, 2005, s.p.). O

Quadro 5 apresenta as características distintivas de cada um dos modelos de liderança apresentamos de acordo com os autores em análise.

Quadro 5. Liderança instrucional *versus* liderança pedagógica

Liderança instrucional	Liderança pedagógica
Foco na instrução do professor	Foco na aprendizagem dos alunos
Conduzida pelo currículo exigido	Determinada pelas necessidades e interesses dos alunos
Centrada na sala de aula	Ligada a exemplos que advém da vida real
Os testes são vistos como um objetivo	Testes são uma informação do nível dos alunos
Baseada no ensino como um ofício	Baseada no ensino como uma profissão
Hierarquizadora por natureza	Liderança distribuída
Mais ligada à gestão a escola	Mais ligada à construção de uma comunidade profissional de aprendizagem
Diretor como um instrutor de professores	Diretor como um líder da aprendizagem profissional do professor
Pragmática por natureza	Moral e facilitadora por natureza

Adaptado de Macneill, Cavanagh, & Silcox (2005)

O modelo da liderança distribuída, assim apelidada por Leithwood et al. (2007), também assume outras *nuances* que procuram acentuar outros aspetos contidos no conceito primordial. É o caso da liderança “partilhada” (Bergman et al., 2012), da liderança “colaborativa” (Hank, 2009) e da liderança “democrática” ou “participada” (Woods, 2010).

A liderança distribuída admite a existência de vários líderes e de tarefas de liderança partilhadas (Harris, 2007). Para Leithwood et al. (2007b), liderança distribuída é a repartição das funções de liderança pela equipa diretiva (aqueles que detêm cargos formais de liderança: o diretor, o vice-diretor e outros docentes), como também é distribuída quando partilhada por outros *stakeholders*. Um exemplo deste tipo de liderança distribuída é a participação na tomada de decisão por parte de todos os membros da comunidade educativa (Leithwood, Mascall, & Strauss, 2009).

Ao invés, Lück (2009) distingue liderança compartilhada de co-liderança:

A liderança compartilhada e co-liderança exercidas na escola, é importante que se destaque, será tanto mais efetiva quanto mais disseminada for entre as pessoas que participam da

comunidade escolar, pelo exercício da liderança compartilhada (entre todos os membros da comunidade escolar) e da co-liderança (entre a equipe de gestão escolar) (Lück, 2009, p. 78).

Liderança distribuída é a propriedade emergente de um grupo ou rede de indivíduos que reúne os seus conhecimentos (Gronn, 2002), ou seja, é entendida como o produto da atividade conjunta dos vários membros dos diferentes grupos de uma organização quando estes atuam concertadamente (Gronn, 2002; Spillane, 2006).

Leithwood e Mascal (2008) e, ainda, Heck e Hallinger (2010) concluem que a liderança partilhada influi positivamente, apesar de indiretamente, na aprendizagem dos alunos, na medida em que “motiva” e “reforça” a capacidade académica dos docentes e dos alunos. Hulpia e Devos (2010) relevam que as práticas de liderança, tais como a partilha de funções de liderança, a interação social, a cooperação da equipa de liderança, e inclusive a tomada de decisão, reforçam positivamente o compromisso dos docentes.

O modelo de liderança social fez sentido desde sempre, é reconhecidamente uma perspectiva de liderança que se foca na responsabilidade e justiça social que a escola deve comportar como missão. MacKenzie e Locke (2009) expressam muito bem a necessidade deste estilo de liderança:

A focus on social justice is critical in this time of increased student diversity and high stakes accountability, and we consider equity consciousness and high quality teaching skills to be the vehicles through which social justice can be achieved in schools (McKenzie & Locke, 2009, p. 8)

Theoharis (2007) define *social justice leadership* como um sistema onde os líderes escolares fazem dos assuntos raciais, classe, género, incapacidade, orientação sexual e outras condições de marginalização aspetos centrais nas suas lutas, práticas de liderança e visão da escola; acrescentamos que a liderança social passa também pela atenção aos contextos e à diversidade cultural da escola (Silva, M. C. V., 2008), uma problemática que exige uma maior sensibilização e atenção se tivermos em conta os últimos acontecimentos relacionados com o drama dos refugiados.

Na discussão acerca da formação dos líderes educativos, Forde e Torrance (2016) criticam que se ensine o “on right method”, devido à «the homogenising effects of market ideology» (p. 12). Os autores apelam a que se considere os contextos onde os líderes estão inseridos no sentido de haver justiça social no seu modo de atuação:

(...) the theme of social justice leadership should be regarded as a core issue in leadership development programmes across this educational leadership development continuum. Such programmes can enable participants to explore ways in which social justice is significant within their own leadership context and generate the necessary skills and abilities to understand and address the challenges of social justice leadership (Forde & Torrance, 2016, p. 12).

As iniquidades provocadas pela falta de preparação dos diretores de escola constam de um estudo levado a cabo por Murillo e Martínez-Garrido (2015). Este estudo contemplou 16 países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colúmbia, Costa Rica, Cuba, Equador, República do Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Perú, República Dominicana e Uruguai. O estudo evidenciou que os diretores das escolas rurais, onde maioritariamente as famílias pertencem a um nível socioeconómico e cultural mais baixo e onde a maioria de estudantes é indígena, têm menor formação inicial e especializada do que os restantes diretores. Este estudo “coloca o dedo na ferida” ao apontar para a necessidade de uma política educativa que reduza a iniquidade social, devendo-se reclamar aos decisores e portadores da tutela da educação nestes países um sentido de justiça social na tomada de decisão relativamente à preparação dos diretores de escolas em contextos sociais desfavorecidos.

Na África Oriental e no Canadá, Scott e Rarieya (2011) constataam que os programas de desenvolvimento de líderes enfatizam os aspetos administrativos e gerencialistas à custa de uma liderança instrucional e, como agravante, verificam que, nestes programas, a área da liderança inclusiva é negligenciada.

Passarudo, Carvalho e Panaças (2015) apelam ao refinamento das consciências dos líderes na escola para a questão dos direitos sociais das crianças:

As lideranças na escola devem estar conscientes do seu papel promotor dos direitos das crianças e jovens que acolhem e os líderes deverão ser os primeiros a pautar o seu comportamento e atitudes no sentido dessa inclusão de pleno direito e da responsabilidade que lhes toca na implementação de culturas e políticas mais inclusivas (Passarudo, Carvalho, & Panaças, 2015, p. 142).

Na senda do conceito de *integrated leadership* de Printy, Marks e Bowers (2009) (fusão da liderança transformacional com a liderança instrucional) também nós queremos corroborar a ideia de Day, Gu e Sammons (2016): ambas são essenciais para a aprendizagem dos alunos. Queremos ultrapassar a rígida distinção de modelos de liderança, apresentando

desta vez, um contruto integrado pentafoal que compreende a liderança pedagógica, instrucional, transformacional, partilhada e social.

Nesta investigação, ao invés de nos colocarmos na posição de alguém que procura apontar o último e mais inovador modelo, procurando derrubar os antecessores, através de um discurso de acérrimas críticas às lacunas de cada uma das perspectivas, optamos por uma atitude de abertura e inclusão. Isto é, assumimos tomar partido por um discurso de fusão e de conciliação, enfatizando o melhor de cada modelo. Assumimos que este discurso poderá contribuir para que afirmem que estamos a projetar uma liderança “ótima”, no sentido de inalcançável. Contra esses argumentos, replicamos que a proposta de um modelo agregador não impede que se possa acentuar um dos pontos do nosso construto. Ao integrar os diferentes modelos de liderança almejamos apontar caminhos de liderança que “otimizem” e organizem o trabalho e a visão do diretor de escola ao ler e ao identificar-se com o nosso construto.

Independentemente do estilo de liderança, os diretores de escola devem centrar-se na aprendizagem dos alunos, pois este é único propósito da escola. Coloca-se, contudo, um enorme desafio ao diretor: ser capaz de resistir às pressões de *accountability* e a outros factores exógenos a cada escola, impostos pelos sistemas de cada país. Aos diretores exigimos uma liderança resiliente, capaz de ultrapassar as “ondas” gerencialistas, que poderão contribuir para o recrudescimento das desigualdades ao nível da aprendizagem dos alunos, repercutindo-se, por sua vez, no aumento do fosso social e cultural das famílias. A preparação através da formação e do desenvolvimento profissional é um campo onde se poderá atuar com o objetivo de tornar os diretores das escolas mais capacitados a nível técnico, social e concetual.

2.1.2 – PREPARAÇÃO ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM INFORMAL E DA FORMAÇÃO

Apesar de intrinsecamente interligados, convém distinguir os vocábulos “aprendizagem” e “formação”. Recorrendo à consulta do *Thesauros*, da base de dados científica *EBSCOhost*, deparamo-nos com a referência aos termos *learning* e *training*, com os quais devemos estabelecer nexos respetivamente aos termos aprendizagem e formação:

Learning – Process of acquiring knowledge, attitudes, or skills from study, instruction, or experience.

Training – Instructional process aimed at the acquisition of defined skills relating to particular functions or activities.

Atendendo à complexidade inerente à definição destes dois conceitos, e não querendo dar azo a uma explanação redutora, ousamos entender a formação e a aprendizagem de acordo com perspectiva de Berbaum (1993). O autor conceitualiza reconhecendo que ambas acontecem num «sistema constituído pelo sujeito em interação com o meio» (p. 9), em que a “aprendizagem” é concebida como um dos efeitos possíveis das relações que se estabeleçam no âmbito desse sistema e as “práticas de formação” são definidas como formas de organização dessas relações.

Ainsworth e Eaton (2010, p. 14) distinguem três tipos de aprendizagem: (i) aprendizagem formal – «intentional, organized and structured (...) arranged by institutions. These include credit courses and programs through community colleges and universities; (ii) aprendizagem não formal – «may or may not be intentional or arranged by an institution, but is usually organized in some way, even if it is loosely organized. There are no formal credits granted»; e (iii) aprendizagem informal – «never organized. Rather than being guided by a rigid curriculum, it is often thought of as experiential learning».

Schugurensky (2000), de acordo com o Quadro 6, apresenta as três formas onde pode acontecer aprendizagem informal: autodirigida, incidental e socialização.

Quadro 6. Três formas de aprendizagem informal

Quanto à forma	Quanto à intencionalidade	Quanto à consciência no momento da experiência de aprendizagem
Autodirigida (<i>self-directed</i>) (sem educador)	Sim	Sim
Incidental	Não	Sim
Através da socialização	Não	Não

Adaptado de Schugurensky (2000, p. 3).

Silva, G. R. (2006), no âmbito da administração educacional, também distingue formação formal e formação informal:

Entendemos por formação formal os “cursos” intencionados e planeados na área da Administração Educacional. A formação informal é tendencialmente menos estruturada; podendo ser dotada de intencionalidade, dificilmente será objecto de um plano *a priori*, e não

se organiza em “cursos”. Ela tende a ocorrer onde existe formação de tipo mais tradicional, em que no contexto de trabalho o menos experiente aprende com o mais experiente (Silva, G. R., 2006, p. 50).

Como podemos verificar, não é indiferente utilizar os vocábulos formação e aprendizagem. São termos precisos. Contudo, o seu uso frequentemente é feito de forma indiscriminada.

Do mesmo modo, acrescentar o adjetivo formal ao substantivo formação não é um pleonismo, pelo contrário, é uma perspetiva que queremos vincar para que se perceba qual o contexto onde a mesma acontece.

Por fim, acrescentamos que estudar a formação ou a aprendizagem que acontece no contexto informal das escolas, nomeadamente no seio das direções das escolas, nunca deve descurar a evidência de que se trata de um objeto mais difuso, subliminar e, como tal, de maior dificuldade e complexidade na sua abordagem, análise e discussão. Será o caso da mentoria informal, assunto que passamos a abordar de seguida.

2.1.3 – MENTORIA INFORMAL *VERSUS* MENTORIA FORMAL

O termo *mentoring*, na língua inglesa, está na origem do vocábulo, em português, “mentoria”. No Brasil, também é utilizado o termo “mentoria”, mais concretamente na área da gestão organizacional (Belo & Accioly, 2015). Na língua espanhola, utiliza-se o termo *mentoría*. Veja-se o artigo intitulado “Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: Un estudio bibliométrico” de Albanaes, Soares e Bardagi (2015). Em Portugal, precisamente no distrito de Lisboa, a autarquia de Cascais dinamiza um programa intitulado “A dois – Mentoria e Voluntariado”. A Faculdade de Direito da Universidade Católica Portuguesa oferece um “Programa de Mentoria” aos seus alunos. A *Global Biodiversity Information Facility* tem um projeto de mentoria, em que Portugal e Espanha assumem uma parceria. O Programa Mentores para Imigrantes (PMI) é um projeto de mentoria da responsabilidade do Alto Comissariado para as Migrações (ACM). A Rede Nacional de Mentores (RNM) é uma iniciativa do Programa Estratégico gerida pelo Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação (IAPMEI).

Podemos também encontrar investigadores portugueses que utilizam o termo mentoria na área da formação de professores, é o caso de Roldão e Leite (2012).

Como podemos verificar, esta utilização não é exclusividade nossa, nem é novidade em Portugal, dado que há uma «crescente aplicação do conceito de mentoria em diferentes formatos e contextos» (Silva & Freire, 2014, p. 168).

A palavra mentoria é derivada do personagem Mentor, da obra literária *Odisseia*. Clark (2011) refere: «Because Mentor established a near-paternal relationship with Telemachus, the word “mentor” was adopted in English as a term meaning a father-like teacher. Thus, mentoring for the young investigator denotes teaching, supervising, advising, and more» (p. 1779).

Brondyk (2013) define mentor e mentorando com os seguintes sinónimos:

Terms used for those mentoring: mentor, sponsor, friend, advisor, developer, tutor, liaison, cooperating teacher, supervising teacher, teacher, coach, ally, preceptor, counselor, supervisor, field supervisor.

Terms used for those being mentored: protégé, mentee, novice, coachee, preceptee, apprentice, beginning teacher, student teacher, intern (p. 4).

Wareing (2015) também apresenta uma distinção entre mentoria informal e mentoria formal. O Quadro 7 formula essa distinção.

Quadro 7. Mentoria informal *versus* mentoria formal

Mentoria informal	Mentoria formal
A mentoria é iniciada e mantida exclusivamente pela dupla mentor e mentorando.	O coordenador do programa de mentoria dirige as fases de arranque, desenvolvimento e avaliação do programa.
Os parceiros da mentoria surgem espontaneamente, muitas vezes, com o mentor a escolher o mentorando.	A parceria é um processo facilitado quando o mentorando tem a responsabilidade de escolher o mentor.
Os objetivos da mentoria podem não ser específicos ou até inexistentes.	Os objetivos da mentoria são específicos, direcionados para atingir as metas que o mentorando define.
O principal critério para aceitar o mentor é a simpatia e o respeito.	O principal critério para a escolha do mentor é a sua capacidade de ajudar o mentorando a alcançar os objetivos definidos.
A relação de mentoria pode não ser chamada ou reconhecida como mentoria.	Ambos os parceiros identificam a relação de mentoria e procuram pôr em prática habilidades e expectativas adequadas.
Não há nenhum acordo.	Um acordo de mentoria constitui um dos primeiros pilares da parceria.
A relação de mentoria "brota naturalmente" conforme as necessidades e as circunstâncias.	A relação de mentoria funciona dentro de um quadro acordado de frequência de reuniões, prazos, métodos de comunicação e estruturas.

Mentoria informal	Mentoria formal
A relação de mentoria é raramente ou nunca avaliada.	A relação de mentoria é regularmente avaliada, são estabelecidas medidas para avaliar o progresso e os objetivos definidos.
A relação de mentoria pode ser muito longa, às vezes durante muitos anos.	A relação de mentoria tem uma duração finita, para além dela os parceiros podem escolher terminar, estender o prazo ou terminar em amizade.
Possibilidade de benefícios, sobretudo para o mentor e mentorando.	Probabilidade de benefícios para o mentor, para o mentorando e para a organização.

Adaptado de Wareing (2015)

Qual a razão para introduzirmos este conceito na nossa investigação? A nossa experiência profissional nas escolas levou-nos a constatar que preparação dos diretores dessas escolas acontece mormente através de processos de mentoria informal (através da orientação dos mais experientes). Constatámos que esses diretores de escola aprenderam o “ofício” exercendo cargos de proximidade (junto de antigos presidentes do conselho executivo/diretivo) e mais recentemente enquanto vicediretores. Por este motivo corroboramos a ideia de que a mentoria informal, não só na escola como em muitas outras organizações, foi sempre um recurso importante no desenvolvimento profissional das pessoas e das instituições (Singh, Bains, & Vinnicombe, 2002).

Vários investigadores referem que a mentoria é efetivamente uma modalidade de formação que contribui fortemente para a preparação dos diretores de escola (Bush, 2009; Bush, 2011; Bush & Coleman, 1995; Bush & Chew, 1999; Bush, Kiggundu, & Moorosi, 2011). Sempre existiu nas escolas uma “cascata” de trabalho informal, onde as pessoas em cargos superiores preparam, através da mentoria informal, os que exercem cargos de proximidade. Veja-se a relação entre administradores e seus subalternos, os primeiros permitem aos segundos compreender melhor o trabalho de direção da escola (Silva, G. R., 2007; Macpherson, 2009; Mentz, Webber & van der Walt, 2010).

Encontramos numerosos estudos enunciando os inúmeros benefícios da mentoria, tanto formal como informal, seja esta uma modalidade de preparação, aprendizagem recíproca, recrutamento, retenção, socialização, apoio, desenvolvimento profissional ou avaliação (Daresh, 2004; Southern Regional Education Board (2007); Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Inzer & Crawford, 2005; Hansford & Ehrich, 2006; Alsbury & Hackmann, 2006; Erčulj, 2007; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Scott, 2010; Yirci & Kocabas,

2010; Parylo, Zepeda, & Bengtson, 2012; Oleszewski, Shoho, & Barnett, 2012; Ehrich, 2013; Jones, 2014; Teodora, 2014; Boswell & Irby, 2014; Welton, Mansfield, & Lee, 2014; Johnston, Kaufman, & Thompson, 2016).

Para Hudson (2013), a mentoria desenvolve competências comunicacionais, capacidades na resolução de problemas e conhecimento pedagógico. Segundo Clayton, Sanzo e Myran (2012), a mentoria deveria ser prioridade na construção dos programas de preparação porque desenvolve o trabalho colaborativo. Para Shaked e Schechter (2016), a mentoria contribui para o desenvolvimento do pensamento sistêmico³².

Na Austrália, nos dez programas existentes, independentemente das entidades que os promovem (governamentais ou não governamentais), em todas existe alguma forma de mentoria, *coaching* ou *companioning* (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2015; Watterson, 2015).

Atualmente, na preparação e desenvolvimento profissional dos dirigentes escolares em vários países, com os recursos comunicacionais que a *internet* veio oferecer, a mentoria informal e formal ganhou outros contornos e tornou-se ainda mais recorrente (Fletcher, 2012).

2.2 – PROGRAMAS DE PREPARAÇÃO PARA DIRETORES DE ESCOLA

2.2.1 – PROGRAMAS DE PREPARAÇÃO EM DIFERENTES LATITUDES

Numa pesquisa em *websites* e na consulta de vários estudos, deparamo-nos com um conjunto de informações-chave acerca dos programas de preparação dos diretores de escola implementados em diversas regiões do globo. A pesquisa permitiu-nos desenvolver uma visão panorâmica dos programas de preparação dos diretores de escola, ao identificarmos os dinamizadores, os conteúdos e as modalidades de formação de cada um dos programas.

³² Segundo Shaked e Schechter (2016) são quatro as fontes de desenvolvimento do pensamento sistêmico em liderança escolar: (i) a experiência em gestão; (ii) os exemplos a seguir (*role model*); (iii) o estudo académico; e (iv) a apetência natural.

O mentor enquanto modelo (*role model*) pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento sistêmico do diretor.

Expomos, através do Quadro 8, uma sinopse desses programas³³ que podem ser analisados mais em pormenor na consulta do Anexo I.

No Quadro 8, destacamos: (i) as distintas entidades promotoras dos programas (desde entidades académicas, passando pelas associações profissionais até aos organismos governamentais); (ii) as diferentes fases em que acontece a preparação relativamente à nomeação, ou seja, formação em pré-serviço (antes da nomeação) ou em indução (logo após a nomeação); e (iii) a frequente utilização da mentoria como metodologia de formação na preparação dos diretores de escola.

³³ A nossa seleção de programas baseou-se nos seguintes critérios:

- i) Referenciação da parte de outros autores como sendo programas que mereçam ser analisados enquanto *case studies* (referimo-nos aos programas dos EUA, Reino Unido e Canadá);
- ii) Influência que têm nas políticas educativas nas diferentes regiões do globo (caso dos programas da Finlândia, EUA e Reino Unido);
- iii) Relativa semelhança com o contexto português, em termos de tradição burocrática que pesa sobre a administração escolar (caso do programa francês);
- iv) Abrangência de diversas latitudes e longitudes que possibilitam o encontro de similitudes e heterogeneidades, tendo em conta os contextos mais ou menos distantes em termos geográficos, sociais, económicos, culturais, políticos e educativos (programas da Dinamarca, República da África do Sul, Hong Kong, Singapura e Indonésia);
- v) Acesso direto a fontes primárias, através da consulta de *websites* governamentais e institucionais e/ou estudos que se debruçaram diretamente sobre os programas.

Consideramos que as instituições que estão a suportar os programas (ministérios e instituições governamentais, universidades e associações profissionais) relevam a seriedade dos mesmos e da informação constante nos *websites*. Tivemos alguns constrangimentos que nos impediram de analisar outros programas que poderiam perfeitamente vir a integrar a nossa seleção, nomeadamente quando a informação que dispúnhamos se encontrava numa língua por nós desconhecida. Houve outros programas que conseguimos integrar na nossa seleção, apesar de termos recorrido à análise já realizada por outros investigadores.

Quadro 8. Sinopse dos programas de preparação dos diretores de escolas em diferentes países/regiões/províncias

País/Região	Entidade responsável/dinamizadora	Designação	Tipologia	Observações
França	<i>L'École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche</i>	<i>Management Des Organisations Scolaires (M@DOS)</i>	Indução	Estatal – Consórcio de universidades <i>Blended learning</i>
Inglaterra	<i>National College for Teaching & Leadership</i>	<i>National Professional Qualification for Headteachers (NPQH)</i>	Pré-serviço	Estatal - baseado nos <i>standards</i> Tutoria
EUA (Carolina do Norte)	<i>University of North Carolina</i>	<i>Master of School Administration (MSA)</i>	Pré-serviço	Estágio executivo – supervisão mentor - baseado nos <i>standards</i>
Finlândia	<i>The Institute of Educational Leadership</i>	<i>Principal Preparation Programme</i>	Pré-serviço	Estatal Tutoria
Dinamarca³⁴	<i>Center for Offentlig Kompetenceudvikling The Local Government Training and Development</i>	<i>Leadership Diploma of Education</i>	Pré-serviço	Distrital ou municipal Mentoria
Canadá, Ontário	<i>Ontario College of Teachers</i>	<i>Principal Qualification Program</i>	Pré-serviço	Mentoria
República da África Sul³⁵	<i>Department of Basic Education</i>	<i>Advanced Certificate in Education, School Leadership and Management (ACESLM)</i>	Pré-serviço e indução	Estatal Mentoria
Indonésia³⁶	<i>Lembaga Pengembangan dan Pemberdayaan Kepala Sekolah (LP2KS) Agência de Empowerment e Desenvolvimento dos Diretores de Escola</i>	<i>Desenvolvimento de Competências de Gestão nos Diretores das Escolas</i>	Pré-serviço	Estatal <i>On the job learning – apprenticeship</i>
Hong-Kong	<i>School Leadership and Professional Development Section of the Education Bureau</i>	<i>Certification for Principalship</i>	Pré-serviço e indução	Dinamizado centralmente Mentoria
Singapura³⁷	<i>National Institute for Education</i>	<i>Management and Leadership in Schools</i>	Indução	Estatal Mentoria

(Elaboração do autor)

³⁴ Moos (2011).³⁵ Naidoo & Petersen (2016).³⁶ Sumintono, Sheyoputri, Jiang, & Misbach (2015).³⁷ Mourshed, Chijioke, & Barber (2010).

No Quadro 9, uma adaptação do original de Weinstein, Cuellar, Hernández e Flessa (2015), expomos os programas implementados em alguns países da América Latina, nomeadamente Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, República Dominicana e México. Novamente nos deparamos com diferentes entidades dinamizadores (acadêmicas, profissionais, privadas ou governamentais). Destacamos ainda a gratuidade de quase todos os programas de preparação.

Quadro 9. Programas de preparação em alguns países

País	Argentina	Brasil	Chile	Colômbia	México	República Dominicana
Título	<i>Programa de Formación para Líderes Educativos</i>	Programa de Gestão para a Aprendizagem	<i>Magister en Liderazgo y Gestión Educativa</i>	<i>Programa Rectores Líderes Transformadores (RLI)</i>	<i>Programa de Formación de Directivos por Competencias</i>	<i>Escuela de Directores para la Calidad Educativa – Programa de Capacitación en Gestión Educativa</i>
Dinamizador	<i>Fundación Córdoba Mejora</i>	Fundação Lemann	<i>Universidad Diego Portales de Chile</i>	<i>Fundación Empresarios por la Educación de Colombia</i>	<i>Secretaría de Educación Pública de Jalisco</i>	<i>Ministerio de Educación de República Dominicana</i>
Ano de início	2012	2013	2011	2010	2007	2012
Público-alvo	- Diretores e dirigentes em serviço - Nível médio - Estabelecimentos públicos e privados	- Diretores e coordenadores em serviço - Nível primário. - Estabelecimentos públicos	- Docentes aspirantes a diretor, diretores em serviço, outros dirigentes em serviço e outros profissionais da educação - Todos os níveis de ensino - Estabelecimentos públicos e privados	Diretores em serviço em estabelecimentos públicos	- Diretores em serviço do nível pré-escolar, primário, secundário geral, secundário técnico, telesecundária e educação especial - Estabelecimentos públicos	- Diretores em serviço - Todos os níveis - Estabelecimentos públicos
Financiamento	Contribuições dos membros da Fundação e empresários que acompanham escolas participantes	Contribuições da Fundação Lemann	- Matrícula e propinas pagas pelos participantes - Ministério da Educação (MINEDUC) – via bolsas de estudo	Apoios da Fundação Empresarios por la Educación de Colombia Apoios públicos e privados	Secretaría de Educación de Jalisco.	<i>Ministerio de Educación</i>
Custo para o participante	Gratuito	Gratuito	Autofinanciamento ou bolsas de estudo	Gratuito	Gratuito	Gratuito

Adaptado de Weinstein, Cuellar, Hernández, & Flessa (2015)

Os EUA, há já algumas décadas, dedicam esforços e recursos à preparação dos diretores de escolas. É um dos países, a par do Canadá, da Inglaterra e da Austrália, que há mais tempo desenvolve programas práticos, onde os diretores aprendem na companhia e supervisão de outros diretores mais experientes, não só de modo informal mas também através de planeamento, reflexão e avaliação.

Nos EUA, a *Rainwater Leadership Alliance*³⁸ dinamiza um programa baseado num modelo contínuo que se estrutura em seis pilares: (i) definição de um quadro de competências; (ii) definição de uma *pool* de candidatos; (iii) seleção dos candidatos a partir da *pool* inicial; (iv) formação dos orientadores; (v) acompanhamento e apoio aos diretores; e (vi) avaliação contínua do programa (Cheney, Davis, Garrett, & Holleran, 2010).

Um outro caso de referência, que se caracteriza pela originalidade e pela utilização das novas tecnologias, acontece na *University of Central Florida*. Aqui, muito recentemente, está em desenvolvimento um programa virtual de simulação de cenários que ajuda na preparação dos diretores. Chama-se TeachLive™ (TLE):

The fact that different avatars respond differently to scenarios characterizes the authenticity of the experience for the aspiring principal. Transitioning from the traditional scenario involving face-to-face interaction to an immersive virtual environment is an exciting opportunity as new, and innovative technology tools are applied to educational leadership preparation programs. Future success of this pedagogical method will be dependent on technical competence as well as the professional knowledge, and practitioner experience of the scenario simulation designer (Storey & Cox, 2015, p. 47).

Recentemente, ainda nos EUA, *the Every Student Succeeds Act* (ESSA), de dezembro de 2015, promove o desenvolvimento de uma inovadora modalidade de preparação, *School-Leader Residency Programs*³⁹: «as school-based, with one year of learning and leading in an authentic school setting, as well as concurrent evidence-based coursework and mentoring from an effective principal» (Herman, Gates, Chavez-Herrerias, & Harris, 2016, p. 11).

³⁸ Fundada em 2008, a *Rainwater Leadership Alliance* é uma associação de escolas distritais, universidades, fundações, instituições sem fins lucrativos que se dedicam ao desenvolvimento da qualidade da liderança nas escolas como facilitadora do sucesso académico dos alunos. Esta organização tem tido um impacto elevado no desenvolvimento de programas de preparação em várias regiões dos EUA.

³⁹ Este tipo de programa, também apelidado de *Residency Program for School Leadership*, é projetado para adjuntos de diretores de sucesso e outros professores líderes que estão interessados em ser diretores de escolas públicas em escolas com maior necessidade. O programa tem a duração de um ano e utiliza o modelo de rotação das escolas de medicina, combina experiências práticas, *workshops* e *coaching* intensos e individualizados. Os residentes ganham assim experiência e têm colocação imediata após a conclusão do programa (Achievement First Public Charter Schools, 2016).

Em moldes tradicionais, isto é, mais acadêmicos e teóricos, contudo utilizando as plataformas virtuais, encontramos, no Brasil, um curso dinamizado no âmbito da formação continuada, intitulado Curso de Especialização em Gestão Escolar, vinculado ao Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública. O curso destina-se aos gestores das escolas públicas em exercício no estado de São Paulo e teve já três edições. Trata-se de um curso que se desdobra num conjunto de sete disciplinas em ambiente virtual. Pela designação das disciplinas depreendemos os conteúdos valorizados no curso: Fundamentos do Direito à Educação; Políticas e Gestão na Educação; Planejamento e Práticas da Gestão Escolar; Oficinas Tecnológicas; Projeto Vivencial. O programa tem uma duração de 300 horas (Conti & Freitas-de-Lima, 2015).

Na Argentina, o programa *Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes* (GEMA) combina encontros presenciais com especialistas, sessões à distância através de uma plataforma virtual, um sistema de informação que permite a monitorização dos formandos e o alerta em situações de risco no terreno (Lusquiños, 2015).

O modelo de programas australiano, denominado *apprenticeship*, baseia-se na prática e na informalidade. Este modelo tem ocorrido com mais frequência na Austrália devido à existência de uma cultura de professores eficazes, encarados como potenciais responsáveis escolares (Clarke, Wildy, & Pepper, 2007).

Não obstante os programas implementados no Reino Unido serem uma referência mundial, não existe um consenso entre as várias instituições dinamizadoras. Os envolvidos na contenda reclamam para si o “poder” na preparação dos diretores das escolas. Por um lado, temos os “práticos”, considerados, por outros, como *managerialistas*. Por outro lado, deparamo-nos com os têm o poder da certificação de grau académico, que são considerados, pelos primeiros, como teóricos. Referimo-nos à SQH (*Scottish Qualification for Headship*), na Escócia, e à NPQH (*National Professional Qualification for Headship*⁴⁰) na Inglaterra, instituições que não são muito bem vistas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) (Cowie & Crawford, 2007).

⁴⁰ O exemplo do *National Professional Qualification for Headship*, na Inglaterra, é muitas vezes citado como um caso de sucesso, muito se deve à metodologia utilizada no desenvolvimento do programa. O *National College for School Leadership* criou equipas de trabalho com duas ou três pessoas que foram visitar os centros de liderança, espalhados pelo mundo e onde se desenvolviam programas de preparação para diretores das escolas. Ao todo foram visitados, entre fevereiro e março de 2001, 15 centros (Bush & Jackson, 2002).

Segundo Ingham e Dias (2015) «[é] inegável o investimento realizado pelo sistema inglês no desenvolvimento de lideranças em todos os níveis da cadeia escolar» (p. 94). O investimento materializou-se em: (i) institucionalização de um centro de formação de lideranças com certificação nacional e com a criação de um grupo de escolas e diretores de referência; (ii) descrição de um perfil de líder escolar e com o conjunto de competências que a formação precisa garantir (onde a tutoria por pares é componente fundamental na rotina das escolas); (iii) exigência de certificação para atuar como diretor escolar; e (iv) rede de colaboração entre escolas, organizada no sistema público educacional inglês.

Em 2009, na Noruega, iniciou-se um programa de formação nacional para diretores: *The Norwegian Directorate for Education and Training*. Foram definidos cinco temas principais no currículo: (i) aprendizagem dos alunos; (ii) gestão e administração; (iii) cooperação e organização; (iv) desenvolvimento e mudança; e (v) papel da liderança. De 2009 a 2014 seis instituições ofereceram o programa e entre 2015 a 2020 foram escolhidas sete, chamadas a desenvolver parcerias com outras associações e organizações tendo em vista as necessidades práticas dos diretores (Aas & Törnsén, 2016).

Na Suécia, nos anos 1970, iniciava-se a formação dos diretores das escolas, no entanto, só em 1990 se institucionalizava tal formação. Em 2009, foi lançado o *National School Leadership Training Program* (NSLTP), desenhado pela *National Agency for Education*. Atualmente, o programa compreende três áreas do conhecimento: (i) a legislação e o exercício de funções de autoridade nas escolas; (ii) a gestão por metas e objetivos; e (iii) a liderança escolar. Desde 15 de março de 2015, o programa tornou-se obrigatório para todos os diretores contratados a partir daquela data.

Tal como na Noruega, desde 2009 a 2015, seis universidades e colégios universitários foram escolhidos para prover o programa em colaboração (Aas & Törnsén, 2016).

Ao mesmo tempo que se foram desenvolvendo programas de preparação para os diretores de escolas em vários países também foram sendo implementando os *standards*⁴¹.

⁴¹ Na Austrália, a investigação de Ingvarson, Anderson, Gronn e Jackson (2006) compreendeu o estudo dos *standards* (padrões de desempenho) (i) da Austrália Ocidental, *Performance Standards for School Leaders* (Department of Education, Leadership Centre; Murdoch University and Edith Cowan University); (ii) da Inglaterra, *National Standards for Headteachers* (National College for School Leadership, NCSL); (iii) da Holanda, *Professional Standard for Educational Leaders in Primary Education* (Dutch Principal Academy, DPA conhecida como Nederlandse Schoolleiders Academie, NSA); (iv) da Escócia, *The Standard for Headship* (Scottish Executive); e (v)

Os *standards* são «entendidos como referentes orientadores das práticas de gestão e liderança nas escolas» e estão «alocados a orientações e diretrizes de políticas educativas estatais» (Costa & Figueiredo, 2013, p. 186). Estes vieram contribuir para «uma formação e preparação em sintonia, e uma avaliação e supervisão correspondentes, diminuindo, assim, as margens de aleatoriedade, ainda que seja, naturalmente, de respeitar a flexibilidade necessária na adaptação a cada contexto» (Costa & Figueiredo, 2013, p. 186).

Também a Comissão Europeia definiu um quadro de referência para os líderes de escolas ao estabelecer cinco domínios de um modelo de boas práticas pan-europeu, no qual, os líderes: (i) criam expectativas políticas e culturais e conseguem traduzi-las num significado interno a cada comunidade educativa; (ii) compreendem e fortalecem os docentes e outros funcionários; (iii) criam estruturas e culturas escolares; (iv) desenvolvem parcerias; e (v) promovem o desenvolvimento pessoal (Bolhöfer, 2011).

Apesar desta tendência seguida por vários países, Crawford e Cowie (2011) refletem num problema que estes podem acarretar: «with standards is that they give a spurious impression of rationality and precision in defining what competence is and who is certified as ‘competent’» (p. 9).

2.2.2 – ASPETOS ESSENCIAIS DOS PROGRAMAS DE PREPARAÇÃO

Antes de iniciarmos uma análise mais aprofundada dos aspetos essenciais dos programas de preparação conhecidos internacionalmente, consideramos pertinente a leitura de Eacott (2011) manifestando-se contra a ideia do “único método correto”:

The teaching of educational leadership need not be about the ‘one right method’ and nor should it fear the contestation of knowledge claims. A programme based on contestation challenges the homogenising effects of market ideology and seeks not to conform but to lead, assuming that which it espouses (Eacott, 2011, p. 57).

Com isto, queremos alertar para o risco de ao olharmos para os aspetos essenciais e de sucesso advindos das boas práticas dos programas podermos cair no erro de afirmar a existência de uma solução universal na preparação do diretor de escola.

de Connecticut, Estados Unidos da América, *Standards for School Leaders* (Council of Chief State School Officers Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC e Connecticut State Board of Education, USA).

Nos EUA⁴², um estudo encomendado pela *The Wallace Foundation*⁴³ ao *Stanford Educational Leadership Institute* examinou oito programas *pre-service* e *in-service* que procuram desenvolver lideranças fortes nas escolas. O estudo encontrou sete características nos programas que considera exemplares: (i) um currículo compreensivo, coerente e alinhado com os *standards* profissionais; (ii) uma filosofia e um currículo explicitamente focado na liderança instrucional e na melhoria da escola; (iii) um ensino-aprendizagem centrado no aluno, integrando a teoria e a prática e estimulando a reflexão; (iv) um corpo docente experiente em administração escolar; (v) um apoio social e profissional, com mentoria formal e com consultoria de diretores especialistas; (vi) um recrutamento rigoroso focado na procura de bons professores com potencial de liderança; (vii) um bom desenho e supervisão administrativa dos estagiários sob a orientação de especialistas experientes (Darling-Hammond et al., 2007).

Um outro estudo, resultado de um questionário aplicado nos EUA, em sete Estados (Kentucky, Maine, Maryland, Massachusetts, Mississippi, Nebraska e Dakota do Sul), a diretores que haviam completado um programa de preparação, evidenciou que os inquiridos consideram as suas experiências de formação valiosas. Os inquiridos destacaram a análise de dados (*data-driven analysis*), o manuseamento do currículo, o envolvimento na observação e na avaliação dos docentes como as melhores experiências de aprendizagem de campo (Dodson, 2015).

Os pontos fortes das principais e atuais ofertas de preparação dos diretores de escola na Austrália relacionam-se com o facto de: (i) basearem-se nas evidências da investigação; (ii) estarem alinhadas com os *standards*; (iii) apresentarem múltiplos modos de dinamização; e (iv) terem reconhecimento através da acreditação (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2015).

⁴² Nos EUA, a maioria dos diretores das escolas recebe durante quatro anos formação através de programas de preparação dinamizados pelas universidades (Nelson, Colina, & Boone, 2008). Os programas geralmente apresentam conteúdos que se prendem com a gestão de recursos humanos, orçamento e finanças, competências de gestão e liderança, legislação e regulamentação, desenvolvimento curricular, resolução de problemas e tomada de decisão, ética, aplicação da tecnologia, relação escola-comunidade, avaliação das aprendizagens e do programa (Beyer, 2009, fevereiro).

⁴³ Organização com fins filantrópicos, sediada em Nova Iorque (EUA), que procura desenvolver projetos que beneficiem as crianças desfavorecidas e o incremento da vitalidade das artes em geral. A liderança escolar, há já algumas décadas, tem sido um campo de trabalho desta fundação (formação, contratação, apoio e avaliação dos diretores das escolas, assim como de outros intervenientes no processo educativo).

Aas e Törnsén (2016), através de um instrumento heurístico pentafocal (*pedagogy, people, place, system* e *self*), construto baseado em Clarke e Wildy (2011) e reformulado por Lovett, Dempster e Flückiger (2014), compararam dois programas, um da Noruega e outro da Suécia, e concluíram que ambos estão alinhados com a investigação internacional em matéria de formação em liderança escolar relativamente ao conteúdo e ao desenho. A incidência em ambos os programas é maior na dimensão interpessoal (*people*) e no sistema (*system*). No que diz respeito ao foco *pedagogy*, o conceito *pedagogical leadership* não é mencionado no programa sueco (talvez por falta de consenso quanto ao conceito, acrescentam os autores). No que diz respeito à dimensão intrapessoal (*self*), os dois programas enfatizam a importância da consciência do cargo, embora não se aborde especificamente, no programa sueco, o autoconhecimento das forças e fraquezas no desempenho do cargo. Segundo os autores, os programas estão orientados para a *accountability* (porque, segundo os autores, é expectável que os líderes fortes implementem as políticas educativas nacionais e assumam a responsabilidade perante essas expectativas).

Na Alemanha, Hulsbos, Evers e Kessels (2015), num estudo que implicou vinte diretores de escolas secundárias, concluíram que estes diretores valorizaram a aprendizagem no local de trabalho, a inovação no trabalho e a reflexão da sua ação.

Em Israel, Shaked, Schechter e Michalsky (2016), usando uma metodologia qualitativa, empreenderam um estudo a 99 entradas em revistas da especialidade da autoria de doze aspirantes a diretores que participaram num *workshop* que utilizou a metodologia de aprendizagem colaborativa baseada em casos. O estudo detetou três benefícios para os participantes: (i) desenvolvimento de uma visão multidimensional; (i) aquisição de conhecimento prático (aplicável); e (iii) estímulo ao questionamento acerca das suas perceções e decisões profissionais. O estudo revelou, ainda, que a aprendizagem colaborativa baseada em casos pode ser uma metodologia apropriada na preparação dos diretores de escola. Os autores salientam, a propósito de outros programas que não utilizam este tipo de metodologias, que tornam-se, repetidas vezes, excessivamente didáticos e não suficientemente interativos (Shaked et al., 2016).

Moyle (2016) enuncia os nove aspetos positivos do programa de preparação dos diretores implementado na Indonésia: (i) apresenta propósitos explícitos, focados na aprendizagem dos alunos e suportados por políticas e linhas orientadoras; (ii) exhibe um

conteúdo rigoroso, lógico e coerente, porque define o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de acordo com as necessidades dos diretores e das escolas; (iii) baseia-se em teorias e práticas de liderança e administração integradas e baseadas no trabalho diário dos diretores; (iv) o corpo de formadores é constituído por académicos e profissionais especialistas em liderança escolar, atualizados e produtivos em termos de pesquisa e publicação na área da aprendizagem profissional dos diretores; (v) os critérios de admissão dos participantes são projetados de modo a recrutar aqueles aspirantes a diretores que tenham capacidade e motivação para se tornarem diretores de escolas bem-sucedidas; (vi) é desenvolvida a pesquisa prática e é dada importância ao desenvolvimento profissional; (vii) inclui-se um financiamento adicional para contratação de professores o que permite aos participantes maior dedicação e atenção; (viii) existe uma avaliação contínua, incluindo a auto-avaliação, tanto *off-the-job*, como *on-the-job*; e (ix) existem avaliações periódicas, baseadas no *feedback* dos participantes, dos formadores e de *policymakers*, com o objetivo de garantir que o programa seja de qualidade, prático, eficaz, relevante e útil tanto para formandos e formadores como para os decisores políticos.

Na Rússia, Bysik et al. (2015) concluem que os conteúdos das formações destinadas aos diretores de escola neste país focam-se, predominantemente, no âmbito da gestão financeira, legislação educativa, política educativa pública e avaliação da qualidade da escola, contrariamente a outros países que tendencialmente se orientam para assuntos relacionados com a liderança em detrimento da gestão por competências.

No Reino Unido, Simkins, Close e Smith (2009) relatam que, nos programas de *shadowing*, os professores mudaram positivamente a sua perceção acerca do papel do diretor, adquirindo um entendimento mais profundo das complexidades e da relevância que este papel tem na aprendizagem dos alunos.

De igual modo, Earley (2009), numa investigação que se debruçou sobre o estudo dos programas de estágio (*internship*) dos futuros líderes de escolas nos EUA, indica o aumento da autoconfiança dos professores depois de exercerem responsabilidades após o exercício da liderança aquando do seu estágio.

De acordo com a pesquisa e análise dos programas de preparação dos diretores das escolas nos diferentes países relevam-se alguns dos pontos essenciais no desenvolvimento

deste tipo de programas: (i) definição de objetivos específicos; (ii) ancoragem em teorias ecléticas ou estruturadas; (iii) independência ou articulação com o estado; (iv) currículos articulados ou dispersos; (v) estrutura formal e/ou informal; (vi) relação face-a-face entre formador-formando ou *blended learning*; (vii) curta, média ou longa duração; (viii) elaboração ou não de um projeto final; (ix) formato acadêmico ou formato voltado para o desenvolvimento de competências profissionais; (x) com ou sem mentoria, tutoria ou estágio; (xi) avaliação teórica ou baseada no domínio das competências; (xii) diferentes destinatários (aspirantes, potenciais ou diretores já em exercício); (xiii) diferentes métodos de seleção dos candidatos; (xiv) acreditação ou não; (xv) certificação ou não; (xvi) reconhecimento de grau ou não; (xvii) centralmente regulado ou descentralizado; (xviii) com parceria acadêmica e/ou estatal e/ou profissional ou sem parcerias; (xix) com um corpo docente formado por professores do mundo profissional e/ou do mundo acadêmico; (xx) financiamento privado e/ou público; e (xxi) com dinâmicas de aprendizagem individuais e/ou em grupo (Levine⁴⁴, 2005; Schleicher, 2012; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007; Webber & Scott, 2010; Earley & Jones, 2010; Walker, Bryant, & Lee, 2013).

Verificamos que é recorrente encontrar nos programas de preparação conteúdos relacionados com a liderança (visão, missão, liderança transformacional), com a liderança instrucional, com a gestão de recursos humanos e o desenvolvimento profissional, com a gestão financeira e com a gestão de parcerias. Em termos de processo, a maioria dos programas enfatiza a reflexão profissional, o *coaching* e a mentoria (Earley & Jones, 2010; Schleicher, 2012; Watterson, 2015).

2.2.3 – RECOMENDAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PREPARAÇÃO

Limitarmo-nos a fazer referência aos programas implementados (público-alvo, objetivos, conteúdos, metodologias de formação, duração, financiamento, etc.) nas diferentes regiões do globo nunca seria tão útil quanto o inteirarmo-nos das recomendações dos avaliadores desses programas. A atenção às suas recomendações permite-nos aprender com

⁴⁴ Anexo J podemos encontrar as questões colocadas por Levine (2005) a ter em conta na avaliação de um programa de preparação de diretores de escola.

as boas práticas e, quiçá, com os erros e, simultaneamente, identificar o que ter em linha de conta na implementação deste tipo de programas.

Dois membros do projeto ISPP, Karstanje e Webber (2008), ao estudarem um programa de formação na Bulgária, recomendam, aos restantes membros do projeto ISPP que estejam a ser responsáveis pela implementação de algum programa de preparação noutro país, que se acautelem alguns aspetos como sejam: (i) a exposição dos participantes a diferentes abordagens de ensino-aprendizagem e a promoção de oportunidades de reflexão; (ii) a importância de uma formação prática em que haja espaço para o *feedback*, porque a aprendizagem experiencial é essencial; (iii) os conteúdos do programa tornam-se mais úteis quanto mais os participantes se envolvem no processo de construção dos conteúdos e dos módulos do programa; (iv) iniciar todo o processo com uma formação de formadores; (v) ter em atenção uma correta escolha dos formadores; (vi) ter muito cuidado com a implementação de novas ideias (as ideias precisam de um tempo de incubação e o conhecimento da cultura do país, assim como o dar espaço a que os participantes possam avaliar a viabilidade da inovação).

Scott, Scott e Webber (2016), membros fundadores do ISPP, apresentam um modelo de formação (Anexo K), sublinhando a importância da capacitação para o empreendedorismo e para a avaliação dos líderes educativos.

Um estudo realizado em Sidney, na Austrália, denota o distanciamento dos diretores relativamente aos meios de aprendizagem e de desenvolvimento profissional que atualmente estão ao seu dispor. Refere-se às plataformas digitais, ao trabalho em rede e às oportunidades de experimentar novas tecnologias. Afirmam os autores deste estudo que «[c]urrent issues identified include the need to shift from “buyer” to “driver” mindsets and to respond to the increasing role of popular thinkers whose ideas are amplified through online channels, such as social media». (Stevenson, Hedberg, O’Sullivan & Howe, 2015, p. 173).

Nos EUA, Mitgang (2012), com o apoio da *The Wallace Foundation*, aponta no seu estudo cinco lições imprescindíveis a ter em conta na formação de líderes escolares: (i) um processo de seleção mais rigoroso permite a formação de um corpo de futuros diretores mais capaz; (ii) os aspirantes a diretores precisam de uma formação em pré-serviço que os prepare para uma liderança instrucional e para a mudança, não somente para os tornar capazes de

gerir edifícios; (iii) as autoridades tutelares locais da educação (distritos) devem elevar a qualidade da formação, de modo a que satisfaçam as necessidades dos diretores das escolas; (iv) os Estados podem usar do seu poder de influência para aumentar a qualidade da formação das lideranças através de definição de *standards*, programas de acreditação e de certificação dos diretores e apoio financeiro aos candidatos; (v) especialmente nos primeiros anos no exercício do cargo, os diretores precisam de mentoria de alta qualidade e de desenvolvimento profissional adaptado às necessidades individuais e de cada distrito.

Davis (2016), investigadora da *The Wallace Foundation*, no relatório intitulado *Improving university principal preparation programs: Five themes from the field*, refere: (i) os líderes distritais estão largamente insatisfeitos com a qualidade dos programas de preparação e muitas universidades acreditam que os seus programas têm espaço para melhorias; (ii) as parcerias fortes entre as universidades e os distritos são essenciais na preparação de alta qualidade, mas estão longe de serem universais; (iii) os programas de preparação nem sempre refletem a realidade do diretor da escola; (iv) algumas políticas e práticas das universidades podem dificultar a mudança; e (v) os Estados têm autoridade para desempenhar um importante papel na melhoria da preparação, no entanto muitos não estão usando esse poder de forma tão eficaz quanto seria desejável.

No estudo de Mentz, Webber e van der Walt (2010) conclui-se:

The participants in this study were quite vocal on the importance of pre-appointment exposure to a variety of relationships, in the form of informal mentoring and other networks, and of liaising with parent groups and governing bodies. The impact of informal networks on their training and preparation as future principals should not be underestimated. (...) While formal training will always remain useful and important, it should be augmented by informal training. Principal preparation should consist of a balance between informal in-school training and exposure and formal training (Mentz, Webber, & van der Walt, 2010, p. 165).

Tendo como objetivo mitigar o *stress*, a frustração, a exaustão e o nervosismo, inerentes à função do director de escola, Spillane e Lee (2013) recomendam que os programas de preparação e de desenvolvimento profissional trabalhem a dimensão emocional porque a gestão do *stress* é essencial na vida e no trabalho do director de escola.

Para lidar com o fraco desempenho dos docentes, nas escolas da Cidade do México, Méndez (2013) propõe uma forte preparação dos diretores no âmbito da supervisão e avaliação docente; concretamente, a formação deve cobrir técnicas de supervisão docente

em sala de aula, técnicas de negociação e de conciliação e legislação sobre desempenho docente.

O Conselho da União Europeia (2014) convida os Estados-membro a: (i) definir as formas de desenvolvimento da liderança escolar em rede; (ii) assegurar uma maior profissionalização para atrair candidatos mais capazes; (iii) desenvolver formas atrativas de formação inicial, através da cooperação com as empresas e com os parceiros sociais; e (iv) estabelecer e manter redes destinadas a desenvolver métodos eficazes de liderança, promovendo a aprendizagem entre dirigentes educativos. Convida, ainda, os Estados-membro e a Comissão Europeia a promover parcerias entre escolas e estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional.

Na vizinha Espanha, Toledo e Orús (2015) formulam uma premissa que devia ser seguida na preparação dos diretores de escola: «lo más coherente sería que para las tareas que se consideran más importantes, el nivel de preparación fuese alto y el grado de dificultad menor» (p. 13). Segundo estes autores, as competências de liderança deveriam ser priorizadas na preparação dos diretores espanhóis, colocando em segundo plano as competências mais administrativas:

(...) los programas formativos deberían considerar las competencias valoradas como más relevantes – relaciones interpersonales e intervención en situaciones de conflicto –, competencias relacionadas con el liderazgo educativo, y dejar en un segundo plano aquellas que están más relacionadas con las tareas administrativas (...) en la mayoría de las comunidades los contenidos de los cursos de formación se ciñen a aspectos esencialmente formales o de gestión (Toledo & Orús, 2015, p. 13).

As recomendações de muitos outros estudos vão também no sentido de considerarmos a importância de aliar o conhecimento de pendor mais teórico das universidades com os desafios da prática quotidiana das escolas, e com os conhecimentos profissionais das instituições que promovem a formação profissional. Os autores alertam para a necessidade dos programas preverem tanto os aspetos formativos teóricos como os aspetos práticos no desenvolvimento de competências de liderança (Wildy & Clarke, 2008).

Segundo Levine (2005), os programas para aspirantes a posições de liderança nas escolas deveriam ser equivalentes a um MBA (*Master's of Business Administration*). Poderiam ser intitulados MEA (*Master's of Educational Administration*). Deveriam compreender os dois âmbitos da administração educacional: (i) a gestão (finanças, recursos humanos, liderança

organizacional e da mudança, tecnologia educacional, gestão de crises, empreendedorismo e negociação); e (ii) a educação (liderança escolar, desenvolvimento de aprendizagens, *design* curricular, avaliação, políticas e governo das escolas). Programas cujo corpo docente seja constituído por académicos e diretores de escolas de reconhecida qualidade, em que os currículos sejam uma fusão da prática com a teoria, com pedagogias de aprendizagem ativas, como a mentoria, *case studies*⁴⁵ e simulações. Porque para além da qualificação académica, a experiência de trabalho de campo é fundamental (Kwan, 2009).

No Estado da Virgínia, nos EUA, os programas de desenvolvimento de líderes escolares indicaram que a infusão da teoria em contextos de trabalho é benéfica, permite aos grupos de trabalho refletir e desenvolver uma visão mais global da liderança escolar (Sanzo, Myran, & Clayton, 2011).

Outros autores apontam a investigação-ação, que mistura teoria e prática, como uma prática pedagógica efetiva para desenvolvimento de verdadeiros líderes (Batagiannis, 2011).

A maior integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é também referida como um aspeto que expande o desenvolvimento da liderança escolar⁴⁶ e cria oportunidades de trabalho e formação em rede, sem o inconveniente das viagens e da perda de tempo fora da escola (Scott, 2010; Mohammad, Aldalalah, Waleed, Feras, & Shatat, 2015).

Hallinger e Lu (2013) analisaram trinta e um programas de várias regiões (EUA, China, Itália, Reino Unido, Suíça, França, Espanha, Canadá, Coreia do Sul, Holanda e Hong Kong) com tipologias diferentes [*Master of Business Administration* (MBA), *Master of Public Administration* (MPA) e *MBA-Educational* (MBA-Ed)]. Ao relacionarem as diferentes tipologias de programas, encontraram domínios menos afluídos nos programas MBA-Ed em comparação com os anteriores. Destacam «project management, data-based decision making, customer orientation, and strategic management and strategic planning» (pp. 12-13).

⁴⁵ Sherman (2008) apresenta no seu trabalho uma discussão sobre um programa de pós-graduação para diretores que utiliza a técnica de *case study* para praticar e desenvolver a tomada de decisão.

⁴⁶ Num outro âmbito que não o da preparação do diretor de escola, Ibrahim, Razak e Kenayathulla (2013), explicam os conceitos de *smart principals* e *smart schools*. Explicam como devem ser os diretores das escolas: «[t]hey have to be sophisticated users of management information system. They have to become proficient users of a variety of software, hardware, both Intra and Inter Networks, integrating technology into teaching and learning processes, attending professional development programs for enhancing their level of competencies in handling ICT equipment, and experiencing the impact of ICT on their work» (Ibrahim, Razak, & Kenayathulla, 2013, p. 826).

Os programas de preparação devem ter em conta os vários tipos de problemas diários enfrentados pelos diretores de escola: «student and technical problems are short term, whereas staff and parent oriented ones are mid term, and finally if the problem is caused by organizational structure or policy based then it can be said to be long term one» (Dos, Sagir, & Cetin, 2015, p. 2041).

Depois de analisadas as práticas na Austrália, em Inglaterra e nos EUA, Aravena (2016) aponta alguns aspetos a considerar no desenvolvimento de programas de preparação dos directores de escola no Chile:

- Principal training should be considered as a long-term process based on a systematic approach
- Strategic planning in the leadership programmes must be developed with a 'strategic architecture'
- It is indispensable to align professional standards to the 'framework of good leadership'
- Support and mentoring are part of the principal preparation
- Experiencing real situations is essential to the development of reflexive school principals (Aravena, 2016, p. 13)

Retomando novamente o caso dos EUA e relativamente à dificuldade de contratação e retenção dos diretores, Lattuca (2012) defende a importância da socialização nos programas de preparação dos diretores de escola, e de entre as formas de socialização aponta também a mentoria:

Though many individuals leave institutions of higher education with a degree, certification, and the theoretical foundation to enter administration, the social component of administration is still lacking. This social component must be recognized, addressed, and added to preparatory programs. This social component could take many forms including shadowing, mentorship, or well-designed internships. Better prepared first-year administrators would allow for more effective individuals, which, in turn, could make the administrative position more appealing and desirable for prospective teachers (Lattuca, 2012, p. 231).

O isolamento experienciado pelos diretores malaaios, nos primeiros anos após a sua nomeação, foi objeto de estudo dos investigadores Tahir, Thakib, Hamzah, Said e Musah (2015). Os resultados do estudo evidenciaram que os diretores admitiram ter experimentado o isolamento e que tiveram de se autoavaliar, refletir e identificar as atitudes que levaram ao isolamento. Os autores realçam:

(...) mentoring and internship by outgoing head teachers should also be identified as noteworthy approaches, as they enhance a head teacher's confidence level, promote positive communication and collegiality, and therefore decrease the feeling of isolation/loneliness (Tahir et al., 2015, p. 21)

Na África do Sul, Chikoko, Naicker e Mthiyane (2014) recomendam que os diretores devem ser envolvidos na elaboração dos programas, incluindo a seleção de mentores. Estes últimos devem ser cuidadosamente preparados para este trabalho (Chikoko, Naicker, & Mthiyane, 2014).

Na Turquia, um estudo acerca da viabilidade e desenvolvimento de um programa de formação para mentores recomenda: (i) para um desenvolvimento eficaz das competências de gestão dos diretores é importante que os formadores sejam especialistas em comunicação; (ii) para um desenvolvimento de competências de resolução de conflitos e adaptação à mudança é necessário o apoio de profissionais em gestão do *stress*; (iii) os programas de mentoria devem ser analisados cuidadosamente por especialistas e deve haver quadros de referência com os conteúdos detalhados e as várias dimensões do programa; (iv) no desenvolvimento deste tipo de programas de formação deve haver uma promoção através de reuniões, conferências e entrevistas a diretores de escola, assim como devem ser criadas condições adequadas de trabalho para os diretores recém-nomeados poderem trabalhar com os seus mentores; e (v) para estes programas se tornarem oficiais, deve haver consciência destas demandas e deve ser o Ministério da Educação da Turquia a desenvolver os programas (Aydin, 2015).

Recorrendo, tal como Sergiovanni (2004), à Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1984), Nelson, Colina e Boone (2008) contrapõem o “mundo dos sistemas” «referring to “instrumentalities” (e.g. policies, processes, procedures) that are designed to increase effectiveness and efficiency in schools» (p. 697) – ao “mundo da vida” «refers to the aspects of the school that are reflected in culture, values, and relationships» (p. 697). Concluem que o desafio está em responder às críticas acerca dos programas de preparação de líderes, resistindo aos apelos para preparar líderes mais técnicos, em vez de ter mais trabalho na criação de programas que preparem líderes mais competentes para a vida das escolas (Nelson, Colina, & Boone, 2008).

2.3 – LACUNAS NA PREPARAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA

2.3.1 – NECESSIDADES DE PREPARAÇÃO DO DIRETOR

Apesar da exígua literatura focada na preparação do diretor da escola em Portugal, algumas lacunas foram evidenciadas em estudos que se orientaram para outras temáticas. Foi o caso do estudo de Ferreira e Silva (2014), intitulado “Contextos, atores e desafios da liderança: Perspetivas dos diretores”, que aponta os aspetos problemáticos do trabalho do diretor. Os autores referem a legislação “compulsiva” como um aspeto extremamente problemático para os diretores de escola em Portugal. Afirmam os autores que as «inúmeras medidas legislativas avulsas, afetam negativamente a vida das escolas, pois retiram tempo, espaço e energia para o exercício da liderança pedagógica». Os normativos prescrevem facilmente, “híper-regulam” a vida escolar e geram instabilidade e desmotivação nas escolas (Ferreira & Silva, 2014, pp. 199-200).

Ferreira e Silva (2014) referem, ainda, a dificuldade com que se deparam os diretores no equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais das escolas. Segundo eles, existem “exigências antagónicas” que precisam de ser conciliadas pelos diretores de escola:

Conscientes das múltiplas e contraditórias exigências, os diretores pensam e desenvolvem o seu trabalho procurando conciliar diferentes lógicas: lógicas gestionárias racionalizadoras (eficácia, eficiência, otimização, etc.); lógicas de sentido pedagógico, visando promover a aprendizagem e a melhoria dos resultados escolares; e lógicas de sentido sociocomunitário através do estreitamento da relação da escola com o meio envolvente (instituições, serviços, empresas, etc.) (Ferreira & Silva, 2014, p. 206)

No âmbito da lógica da gestão mais administrativa, os diretores entrevistados por Ferreira e Silva (2014) foram unânimes em afirmar que a área financeira é de grande exigência e responsabilidade e que sentem a necessidade de formação nesta área.

Em Portugal, não vivemos os problemas enfrentados pelos novos diretores noutras partes do globo, conforme relatado por Webber (2013): «perhaps most problematic for new principals, they had to address conflicts with teachers, particularly over union contracts» (Weber, 2013, p. 83).

Em 2003, Hobson et al. (2003) identificavam, nos recém-nomeados diretores das escolas nos EUA, no Reino Unido e na Europa, os seguintes aspetos problemáticos:

- feelings of professional isolation and loneliness;
- dealing with legacy, practice and style of the previous head teacher;
- dealing with multiple tasks, managing time and priorities;
- managing school budget;
- dealing with (e.g. supporting, warning, and dismissing) ineffective staff;
- implementing new government initiatives, notably new curricula or school improvement projects; and
- problems with school buildings and site management (Slater et al., 2008, p. 704).

Nos Estados da Flórida⁴⁷ e da Geórgia, novamente nos EUA, os diretores foram questionados sobre a autopercepção acerca da preparação em liderança educacional oferecida pelas universidades. Os resultados revelaram que muitos diretores concordaram em afirmar que os programas de preparação das universidades reforçaram a sua preparação geral e os seus conhecimentos em direito. No entanto, não concordaram que os programas de preparação consigam prepará-los em questões mais relacionadas com a gestão orçamental, análise de dados e gestão dos recursos humanos. A esmagadora maioria dos participantes indicou que os distritos proporcionam significativas oportunidades de aprendizagem profissional e que, de entre as ofertas formativas, preferem experiências de aprendizagem *job-embedded* em detrimento da preparação realizada através das universidades (Johnson, 2016).

Bogotch (2011) faz uma outra crítica aos programas de preparação fomentados nos EUA. Afirma o autor:

For school administrators in particular, the call for adopting CEO-like training and performance, now articulated by the current US Secretary of Education, similarly ignores the historical place of public education and the instructional responsibilities that do not coincide with corporatism in the for-profit world of business (Bogotch, 2011, p. 129).

Bush (2015) verifica que a investigação em muitos países evidencia que o cargo de diretor de escola não é tão ambicionado quanto possa parecer à primeira vista, sobretudo devido à excessiva burocracia e aos elevados níveis de performance exigidos pelos governos de cada país. Um estudo comparativo entre a Alemanha e os EUA realça que em ambos os países muitos diretores enfretam dificuldades ao lidar com a enorme carga burocrática que impera nas escolas, o que dificulta o cumprimento das suas responsabilidades. O estudo

⁴⁷ No Estado da Flórida, os diretores não são escolhidos tendo como critério a senioridade ou o sucesso enquanto professores. Em vez disso, afirma Bogotch (2011): «(...) a teacher with any number of years of classroom experience (perhaps as few as three years in Florida) may apply to any one of the 629 four-year public or 1845 four-year private universities that offer educational administration/leadership programs/certification courses» (Bogotch, 2011, p. 126).

conclui, ainda, que as entidades governamentais alemãs deviam entender a necessidade de uma qualificação específica para os diretores de escola, e sugerem um mestrado. Realçam, ainda, que uma compensação salarial⁴⁸ mais elevada para os diretores das escolas alemãs seria um potencial fator de motivação.

No Canadá, a *Canadian Association of Principals* e a *Alberta Teachers' Association* (2014) referem que a investigação salienta algumas áreas em que os diretores estão mal preparados:

- Budgeting, staffing and planning
- Team building and conflict resolution
- Data reporting and use
- Establishing relationships with the board, community and parents
- Dealing with technology-related challenges, such as cyberbullying, amount of electronic communication (Canadian Association of Principals & Alberta Teachers' Association, 2014, p. 23)

Referem, ainda, que o aumento da carga de trabalho, juntamente com a falta de preparação e as contínuas pressões e conflitos emergentes levam ao aumento dos níveis de *stress* dos diretores (Canadian Association of Principals & Alberta Teachers' Association, 2014). Mais concretamente na Província de Columbia Britânica, Szalipski e Lenarduzzi (2015) referem o aumento da carga de trabalho, a falta de conhecimento nas áreas das finanças e contratação de pessoal, a falta de iniciativa e apoio dos professores como as principais dificuldades vivenciadas pelos diretores desta província canadiana.

Brauckmann e Pashiardis (2012), que estudaram o programa Co-LEAD (*Commonwealth Project on Leadership in Education Assessment and Development*) da Comunidade das Nações (*Commonwealth of Nations*), situam as necessidades de formação dos diretores em três áreas: (i) dificuldades no desenvolvimento da confiança e da colaboração da comunidade educativa na criação de atividades que vão de encontro às necessidades dos alunos; (ii) dificuldades no encorajamento de uma liderança instrucional e no desenvolvimento dos recursos humanos; e

⁴⁸ Nos EUA, os diretores de uma *Middle School* auferem \$91 334, enquanto os diretores das *Realschule* auferem entre \$58 914 e \$72 522 (Hancock & Müller, 2009; 2011). Os autores apontam algumas dissemelhanças entre os dois países. Os autores exemplificam: «For example, in the U.S., teachers are much more concerned about the pressures of standardized tests than are teachers in Germany. In addition, U.S. teachers are much more dissuaded by the lack of tenure (i.e., job security) inherent in assuming school leader responsibilities than are German teachers. In Germany, teachers disfavor the isolation and alienation of school leader positions and the potential need to relocate much more than do U.S. teachers» (Hancock & Müller, 2009, pp. 303-304).

(iii) dificuldades na implementação das recomendações da investigação que permitem a melhoria da escola.

Na República Checa, Eger e Egerova (2015) verificam que há uma falta de atenção por parte dos diretores das escolas no respeitante à gestão da mudança e à gestão do risco. Advertem que se priorize, na preparação dos diretores, estas competências que poderão estar a contribuir para o insucesso de alguns projetos.

Na Africa Oriental, Onguko, Abdalla e Webber (2008) verificaram que os diretores apresentam lacunas no respeitante à liderança instrucional, no domínio da tecnologia educacional e no desenvolvimento de uma visão estratégica, e afirmam que a oferta formativa, nesta região, é insuficiente na preparação e no desenvolvimento profissional dos diretores das escolas.

Em Nandi County, no Quênia, um estudo concluiu o seguinte: «(...) that lack of human resource management skills and background of the same make the principals of secondary schools not to realize the need of career development of their staff» (Emily, Box, Chelimo, & Keter, 2015, p. 31).

Na República do Malawi, Wamba (2015) constata que os diretores recém-nomeados confrontam-se com a falta de competências administrativo-financeiras, gestão de recursos humanos e de tomada de decisão.

Em Hong Kong, a investigação de Ng e Szeto (2015) evidenciou que os novos diretores esperam melhor preparação no desenvolvimento de competências administrativas, de gestão dos recursos humanos, nomeadamente no desenvolvimento de: competências que lhes permitam motivar as lideranças intermédias; uma maior capacidade de lidar com a fraca performance; técnicas práticas de gestão financeira; competências para lidar com a legislação relativa à gestão escolar, nomeadamente, capacidades para gerir o currículo; uma liderança instrucional. Realçam, ainda, que o trabalho em rede com pares e com mentores é uma experiência e um apoio incalculáveis nos primeiros anos do exercício do cargo (Ng & Szeto, 2015).

Na Tailândia, um inquérito estabeleceu qual a ordem de importância atribuída pelos diretores de escola a um conjunto de doze áreas do desenvolvimento profissional dos programas de formação *on-the-job*:

(...) school human resources, professional abilities, education funding and resources, school administration, decision-making, c, professional knowledge and abilities, external resources, policy implementation, pedagogical leadership, knowledge management, and course leadership (Tsai & Shih, 2015, p. 55).

Na Malásia, de acordo com um estudo exploratório de Saidun, Tahir e Musah (2015), os novos diretores enfrentam alguns problemas como sejam:

(...) isolation, time management difficulty, lack of position-related knowledge, failure to integrate theories with real practices, lack of experience in decision-making and problem solving, and inability to adapt to the culture at the new school. Such situations assert undue pressure on the novice principals to the extent of affecting their performance in the initial stage of their appointment as school administrators. (Saidun, Tahir, & Musah, 2015, p. 562).

Na Rússia, Bysik, Evstigneeva, Isaeva, Kukso, Harris e Jones (2015) realizaram um estudo que envolveu 300 diretores de escolas⁴⁹. Os autores constataram que os novos *standards* e requisitos de formação reforçam abordagens gerencialistas que não vão necessariamente ao encontro das necessidades dos diretores. Estes diretores de escola consideraram importante, embora omissos na sua formação, os aspetos relacionados com:

- Leading the management team
- Developing leadership skills and ability to communicate with people
- Handling professional relationships at the school, especially working in a team
- Modern ways to manage a team
- Building relationships from a vertical to a horizontal system of professional collaboration
- Ways to stimulate teaching staff to improve the quality of services (Bysik et al., 2015, p. 337)

Na Turquia, um estudo realizado com administradores de escolas primárias (diretores e vice-diretores), acerca das suas perceções sobre a responsabilidade e o dever de “prestação de contas” (*accountability*), concluiu que estes consideram que os diretores não só devem prestar contas aos seus superiores, mas que a principal razão para a prestação de contas advém da obrigação dos diretores exercerem as suas próprias responsabilidades de modo adequado e em conformidade com a lei. Acreditam que esta responsabilidade desenvolve um clima positivo nas escolas e que os diretores das escolas turcas não estão totalmente preparados para esta responsabilidade (Argon, 2015). Süngü (2012) associa a falta de proficiência profissional dos diretores das escolas turcas à falta de formação anterior à nomeação, comparativamente com o que acontece na Alemanha e na Inglaterra.

⁴⁹ A amostra de inquiridos, no estudo de Bysik, Evstigneeva, Isaeva, Kukso, Harris e Jones (2015) apresentou a seguinte distribuição: 120 de São Petersburgo (40%); 39 da região de Nizhny Novgorod (13%); 78 da República do Norte de Ossetia-Alania (26%); e 63 do território de Khabarovsk (21%).

Na Turquia, no distrito de Amasya, Bayar (2016) refere:

(...) the principals have reported that they have faced the following challenges schools: 1) violence, 2) families' negative attitudes towards school, 3) immigrant students/families from Syria and Iraq, 4) teacher unions (syndicalism), 5) teachers' attitudes and behaviors to principals, and 6) increasing of undesired behaviors in classroom/school (Bayar, 2016, p. 192).

DeMatthews e Edwards (2014), Kemp-Graham (2015), em estudos realizados no Texas (EUA) e Jahnukainen (2014), num estudo comparativo entre a Finlândia e o Canadá (Alberta), depararam-se com poucas ofertas formativas e de desenvolvimento profissional especializadas destinados ao diretor de escola e que contemplem conteúdos na área da educação especial.

No Brasil, Hojas e Abdian (2014), acerca do perfil que se exige ao diretor da escola pública estadual paulista, afirmam:

(...) o que predomina nos anos mais recentes é a não formação inicial do diretor de escola e uma atuação baseada no “manager”. Os avanços conquistados encontram barreiras reais quando este diretor concursado é submetido aos cursos de formação continuada e às legislações que determinam um perfil gerencial, os quais não dialogam com uma formação inicial fortalecida e alternativa ao que recebe, quase diariamente, das instâncias superiores (Hojas e Abdian, 2014, p. 201).

Percorremos vários contextos geográficos e culturais e deparámo-nos com uma panóplia de problemas ao nível da preparação do director. Não esperávamos iguais dificuldades, até porque, para além dos sistemas se diferenciarem entre si, as próprias abordagens metodológicas utilizam prismas diferentes de leitura da realidade.

2.3.2 – NECESSIDADES DE PREPARAÇÃO DO DIRETOR NO ÂMBITO DO *INTERNATIONAL*

STUDY OF PRINCIPAL PREPARATION

O trabalho desenvolvido pela equipa de investigadores do projeto ISPP nos vários países permite-nos, neste momento, empreender uma revisão da literatura exclusivamente circunscrita ao projeto ISPP.

Tendo em conta que o projeto arrancou no ano 2008, contamos já com um vasto leque de publicações em revista e livros da especialidade. A investigação levada a cabo pelos nossos

antecessores é sólida e extremamente enriquecedora na temática em causa e continuará a ser um contributo inelutável para outros vindouros que se associem ao projeto. Acreditamos que o projeto ISPP está em ativa expansão.

Sem a pretensão de estabelecer qualquer ordem de importância aos autores que passamos a expor, iniciamos o nosso percurso fazendo referência à investigação empreendida no México por Slater et al. (2005). Os autores recomendam que, no conteúdo dos programas de preparação, se enfatize a comunicação e a cooperação, em detrimento dos aspetos mais administrativos e legais do trabalho do diretor. Advertem para a importância de se respeitar os princípios e a metodologia de aprendizagem de adultos na estruturação dos programas tendo em conta a fase da carreira profissional dos diretores. Segundo Slater et al. (2005), devem ser acauteladas e priorizadas algumas áreas:

(...) teamwork, listening to the needs of the community, building unity, being inclusive, understanding the social role of educators, understanding social and political aspects of the local and global environment, seeking to improve others, planning, and service (...) training in negotiation, which is the ability to deal with difficult people and situations effectively as well as handle conflict and build a culture of consensos (Slater et al., 2005, p. 91).

O estudo comparativo entre o Estado do Texas, nos EUA, e o Estado de Sonora, no México, salientou a importância dos diretores de escola serem sobretudo desafiados a gerir as expectativas dos pais e a mediar os conflitos entre docentes (Slater et al., 2006).

Como podemos verificar, os diretores mexicanos apresentam maiores necessidades de preparação no domínio da liderança e menos no campo administrativo. No âmbito da liderança, os autores destacam a cooperação, a comunicação, o trabalho em equipa, a negociação e a gestão de conflitos.

Tal como estes investigadores, corroboramos a ideia de que a compreensão dos aspetos políticos e sociais do contexto local é fundamental na implementação dos programas de preparação dos líderes educativos. Qualquer programa deve corresponder às reais necessidades sociais e políticas locais. Não faz qualquer sentido existir uma preparação desenraizada da realidade. É importante ter uma visão estratégica da formação que queremos desenvolver. “Preparar para quê?” é a pergunta que obrigatoriamente se coloca como ponto de partida, antes de qualquer avanço no desenvolvimento de qualquer programa de formação de líderes educativos.

No México, verificamos que o sistema educativo e a sociedade em geral exigem muito do diretor; no entanto, não providenciam um apoio suficiente ao diretor de escola⁵⁰ (López-Gorosave, García-Garduño & Slater, 2007). No México, mas desta vez num estado do norte, García-Garduño, Slater e López-Gorosave (2010; 2011b) apontam para a carga de trabalho administrativo e para a relação com os docentes, alunos e pais como os principais problemas dos novos diretores. Na relação com os docentes, subjaz a dificuldade do diretor exercer a sua autoridade (García-Garduño, Slater, & López-Gorosave, 2010).

Constatamos que a inexistência de programas de preparação dos diretores, a falta de reconhecimento social do trabalho do director e a falta de estruturas de apoio ao director são as principais dificuldades sentidas pelos diretores mexicanos. Como se pode exigir eficácia a estes diretores?! Será o *escalafón* um mecanismo suficiente e adequado no recrutamento dos diretores das escolas mexicanas?

No leste da Turquia, os diretores também se sentem menos preparados nos aspetos do seu trabalho relacionados com as relações interpessoais, isto é, novamente menos preparados nos aspetos que pertencem ao domínio da liderança do que nos aspetos mais relacionados com a gestão e administração. Beycioglu e Wildy (2015) referem:

(...) developing relationships within the community in which my school is located; initiating school improvement; building positive relationships with staff; enhancing capacity of staff; feeling confident as the school's leader; and coping with public visibility in my day-to-day work (Beycioglu & Wildy, 2015, p. 6).

Comparativamente com o México, na Turquia encontramos algumas dissemelhanças. Neste país, os investigadores salientam a falta de autoconfiança dos diretores e a dificuldade em lidar com a visibilidade pública do cargo. Já na Escócia verificou-se o contrário: a preparação do diretor da escola contribui fortemente para o desenvolvimento de uma identidade profissional dos aspirantes ao cargo e fomenta o aumento dos níveis de autoconfiança dos diretores. Cowie e Crawford (2008) consideram que, na Inglaterra e na Escócia, muito se deveu à introdução dos *standards* que influenciaram significativamente a preparação dos novos diretores, na medida em que forneceram quadros de referência para a

⁵⁰ García-Garduño, Slater e López-Gorosave (2011b) informam que, no México, não existe nenhum programa de formação de professores que aspiram à direção da escola. Os diretores atingem o cargo por meio de um concurso baseado num *escalafón* (escala). Explicam os autores: «[!]os directores arriban al puesto por medio de un concurso basado en un *escalafón*, el cual consiste en una acumulación de puntos en cuatro rubros: conocimiento, aptitud, antigüedad y, disciplina y puntualidad» (García-Garduño et al., 2011, p. 33).

conceção e desenvolvimento dos programas de preparação (Cowie, Crawford, & Turan, 2007, abril).

No Quadro 10, García-Garduño et al. (2011b) sintetizam os principais motivos, os requisitos de acesso, os programas de preparação anteriores à nomeação e os principais problemas enfrentados pelos diretores das escolas na China, Coreia, Tailândia, Turquia, Espanha e em alguns países africanos. Ao analisarmos o Quadro 10, surpreendem-nos algumas das motivações que levam os diretores a tornarem-se diretores. O fato de alguns diretores espanhóis enveredarem pelo cargo para se libertarem da componente letiva foi para nós motivo de reflexão. Na Turquia, como requisito exigido aos diretores para acederem à direção da escola, destacamos a necessidade de aprovação num exame de cultura, língua e legislação sobre educação. No caso da Coreia, realçamos os critérios de acesso ao programa de formação: o mérito, o desempenho docente com êxito, o desenvolvimento profissional e a indicação dada pelo Ministério da Educação coreano. Dois problemas enfrentados pelos diretores chineses distinguem-se dos demais, salientamos as reformas curriculares e a moral dos professores. Na Espanha, destacamos o fato de os diretores sentirem falta de apoio do antecessor.

Quadro 10. Motivos, requisitos, preparação e principais problemas enfrentados pelos novos diretores em alguns países

Países	Motivos	Requisitos	Programas de preparação prévios	Principais problemas
China	- Poder e prestígio	- Não existem critérios claros; - Proposta do Conselho Local de Educação; - Aprovação do Partido Comunista Local; - Aprovação do governo local	- Não existem	- Reformas curriculares; - Moral dos docentes; - Falta de fundos para melhorar as instalações; - Desenvolvimento profissional dos docentes
Coreia	- Fama; - Levar a cabo as suas convicções e fazer a diferença	- Contar com méritos suficientes; - Experiência e desempenho docente com êxito; - Desenvolvimento profissional; - Proposta do Ministério	- Existe um programa no qual só acedem os que cumprem os requisitos anteriormente indicados	- Resolução de conflitos entre docentes, alunos e autoridades; - Falta de fundos para melhorar as instalações; - Relação com o sindicato de professores
Tailândia			- Desconhece-se a existência de programas	- Relação com o Conselho Local Escolar; - Criar uma melhor imagem da escola; - Lidar simultaneamente com várias atividades
Turquia	- Prestígio social; - Responsabilidade social; - Fazer a diferença na vida dos alunos	- Avaliação de desempenho positiva; - Contagem de anos de experiência docente; - Aprovação no exame de cultura, língua turca e legislação sobre educação	- Não existem	- Falta de segurança e de pessoal; - Satisfação dos docentes; - Manutenção das instalações; - Tempo para si mesmo
Espanha	- Melhor remuneração; - Libertação do serviço docente; - Oportunidade de melhorar a realidade educativa; - Exercício do poder; - Prestígio	- Ser eleito pelo Conselho Escolar; - Quando o candidato não alcança a maioria, a administração escolar nomeia o diretor	- Não existem. A maior parte dos novos diretores têm experiência administrativa prévia	- Encontrar uma equipa diretiva de confiança; - Falta de apoio do antecessor, dos docentes e dos pais
África (vários países)		- Na maioria dos países nomeia-se um docente experiente e com êxito	- Só a Etiópia conta com um programa (duração de um mês); - Há já alguns anos, o Sul de África planeia implementar programas de formação prévia	- Alunos que não podem pagar propinas e comprar os manuais; - Escassez de equipas; - Instalações limitadas (Quênia)

García-Garduño et al. (2011b)

Segundo Onguko, Abdalla e Webber (2008), na Tanzânia⁵¹ e no Quênia os programas de preparação não se concentram no papel dos diretores como líderes pedagógicos e instrucionais (Onguko et al., 2008).

Clarke, Wildy e Styles (2011) e Webber, Scott e Scott (2014), membros fundadores do projeto ISPP, nos estudos realizados na Austrália Ocidental e no Canadá (Alberta), estabeleceram o *ranking* dos aspetos “atualmente problemáticos” e “adequadamente preparados” antes do cargo. O primeiro estudo estendeu-se a 45 novos diretores e o segundo a uma amostra de 52 novos diretores. Os resultados estão expostos no Quadro 11 e Quadro 12.

Quadro 11. Ordenação dos “aspetos problemáticos” e “adequadamente preparados” dos diretores da Austrália Ocidental

Aspectos problemáticos	Aspetos com preparação adequada
1.º Gestão da burocracia	22.º Lidar com o fraco desempenho das pessoas
2.º Lidar com o fraco desempenho das pessoas	21.º Implementação das políticas do sistema
3.º Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	20.º Equilíbrio imperativos do sistema e nec. locais
4.º Equilíbrio imperativos do sistema e nec. locais	19.º Aquisição dos recursos necessários
5.º Gestão do orçamento da escola	18.º Gestão do orçamento da escola
6.º Gestão apropriada dos recursos humanos	17.º Gestão da burocracia
7.º Implementação das políticas do sistema	16.º Acesso à contratação de pessoal
8.º Sentir-se credível perante a comunidade	15.º Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal
9.º Acesso à contratação de pessoal	14.º Gestão apropriada dos recursos humanos
10.º Organização do próprio tempo	13.º Manutenção das iniciativas de melhoria
11.º Manutenção das iniciativas de melhoria	12.º Sentir-se confiante enquanto líder
12.º Gestão de conflitos	11.º Organização do próprio tempo
13.º Iniciar a melhoria da escola	10.º Gestão de conflitos
14.º Ajustar-se ao isolamento do cargo	9.º Iniciar a melhoria da escola
15.º Conhecimento da comunidade	8.º Desenvolvimento profissional funcionários
16.º Desenvolvimento profissional funcionários	7.º Ajustar-se ao isolamento do cargo
17.º Sentir-se confiante enquanto líder	6.º Sentir-se credível perante a comunidade
18.º Desenvolvimento de relações/parcerias	5.º Conhecimento da comunidade
19.º Lidar com a visibilidade do cargo	4.º Lidar com a visibilidade do cargo
20.º Desenvolvimento de relações positivas	3.º Desenvolvimento de relações/parcerias
21.º Aquisição dos recursos necessários	2.º Desenvolvimento de relações positivas
22.º Trabalho com os pais	1.º Trabalho com os pais

Adaptado de Clarke, Wildy e Styles (2011)

Quadro 12. Ordenação dos “aspetos problemáticos” e “adequadamente preparados” dos diretores de Alberta no Canadá

Aspectos problemáticos	Aspetos com preparação adequada
1.º Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	22.º Desenvolvimento de relações positivas
2.º Lidar com o fraco desempenho das pessoas	21.º Acesso à contratação de pessoal
3.º Organização do próprio tempo	20.º Trabalho com os pais
4.º Gestão do orçamento da escola	19.º Conhecimento da cultura da comunidade

⁵¹ Na Tanzânia, «[t]here are very limited opportunities for formal preparation programs for headteachers. Preparation experiences typically follow an *ad hoc* apprenticeship model in which aspiring headteachers learn from their current headteachers» (Onguko, Abdalla & Webber, 2012, p. 86).

Aspectos problemáticos	Aspetos com preparação adequada
5.º Gestão da burocracia	18.º Desenvolvimento de relações/parcerias
6.º Gestão adequada dos recursos humanos	17.º Sentir-se credível perante a comunidade
7.º Ajustar-se ao isolamento do cargo	16.º Iniciar a melhoria da escola
8.º Equilíbrio imperativos do sistema e nec. locais	15.º Sentir-se confiante enquanto diretor
9.º Aquisição dos recursos necessários	14.º Gestão de conflitos
10.º Iniciar a melhoria da escola	13.º Desenvolvimento profissional funcionários
11.º Implementação das políticas do sistema	12.º Lidar com a visibilidade do cargo
12.º Manutenção das iniciativas de melhoria	11.º Aquisição dos recursos necessários
13.º Desenvolvimento profissional funcionários	10.º Implementação das políticas do sistema
14.º Gestão de conflitos	9.º Equilíbrio imperativos do sistema e nec. locais
15.º Sentir-se credível perante a comunidade	8.º Manutenção das iniciativas de melhoria
16.º Desenvolvimento de relações/parcerias	7.º Organização do próprio tempo
17.º Lidar com a visibilidade do cargo	6.º Gestão do orçamento da escola
18.º Sentir-se confiante enquanto líder	5.º Gestão adequada dos recursos humanos
19.º Conhecimento da cultura da comunidade	4.º Gestão da burocracia
20.º Trabalho com os pais	3.º Lidar com o fraco desempenho das pessoas
21.º Desenvolvimento de relações positivas	2.º Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal
22.º Acesso à contratação de pessoal	1.º Ajustar-se ao isolamento do cargo

Adaptado de Webber, Scott e Scott (2014)

No estudo comparativo entre a Turquia e a Austrália Ocidental, Wildy, Clarke, Styles e Beycioglu (2010) chegaram às seguintes conclusões:

The Turkish principais found building positive relationships with staff to be the most challenging, and both Australian and Turkish principais in our study found managing the school budget and achieving a work/life balance to be most challenging.

Curiously, dealing with poorly performing staff was found to be the challenge for which Australian principais felt least well prepared but Turkish principais felt most well prepared. Similarly, managing the school budget was among those challenges that Australians felt least well prepared but Turkish principais felt most well prepared. (...) Similarly, both groups felt they were relatively less adequately prepared for the challenges of acquiring appropriate resources, balancing system imperatives with local needs, applying system policies, and achieving a work/life balance (Wildy, Clarke, Styles, & Beycioglu, 2010, pp. 319-320).

Os estudos, no âmbito do projeto ISPP, realizados na África do Sul e no Quênia por Webber, Mentz, Scott, Okoko e Scott (2014) e Okoko, Scott e Scott (2014) chegaram aos resultados apresentados no Quadro 13 e no Quadro 14, verificando-se que a gestão da burocracia é o aspeto mais problemático na África do Sul e a manutenção das iniciativas de melhoria no Quênia.

Quadro 13. Ordenação dos “aspetos problemáticos” na África do Sul e no Quênia

Aspetos problemáticos	África do Sul	Quênia
Gestão da burocracia	1.º	9.º
Melhoria do ensino-aprendizagem	2.º	18.º
Aquisição de equipamentos	3.º	12.º
Contratação de pessoal	4.º	3.º
Gestão do fraco desempenho das pessoas	5.º	7.º
Gestão de recursos humanos	6.º	17.º
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	7.º	3.º

Aspetos problemáticos	África do Sul	Quênia
Implementação das políticas/diretivas educativas	8.º	13
Gestão financeira	9.º	2.º
Gestão de conflitos	10.º	8.º
Dinamização do desenvolvimento profissional	11.º	11.º
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	12.º	5.º
Conhecimento da cultura da comunidade	13.º	22.º
Manutenção das iniciativas de melhoria	14.º	1.º
Isolamento que o cargo acarreta	15.º	21.º
Desenvolvimento de parcerias	16.º	9.º
Trabalho e relação com os pais	17.º	15.º
Sentimento de credibilidade da comunidade local	18.º	5.º
Promoção de relações positivas	19.º	19.º
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	20.º	14.º
Autoconfiança enquanto líder	21.º	20.º
Organização do tempo pessoal	22.º	16.º

Adaptado de Webber, Mentz, Scott, Okoko e Scott (2014) e Okoko, Scott e Scott (2014)

No que se refere aos aspetos “adequadamente preparados” (Quadro 14), a promoção de relações positivas, na África do Sul, e o isolamento que o cargo acarreta, no Quênia, são os aspetos onde os diretores das escolas se encontram mais adequadamente preparados.

Quadro 14. Ordenação dos aspetos “adequadamente preparados” na África do Sul e no Quênia

Aspetos adequadamente preparados	África do Sul	Quênia
Promoção de relações positivas	1.º	16.º
Melhoria do ensino-aprendizagem	2.º	5.º
Trabalho e relação com os pais	3.º	12.º
Autoconfiança enquanto líder	4.º	3.º
Sentimento de credibilidade da comunidade local	5.º	6.º
Manutenção das iniciativas de melhoria	6.º	8.º
Desenvolvimento de parcerias	7.º	11.º
Organização do tempo pessoal	8.º	4.º
Dinamização do desenvolvimento profissional	9.º	14.º
Conhecimento da cultura da comunidade	10.º	7.º
Aplicação das políticas/diretivas educativas	11.º	13.º
Gestão de conflitos	12.º	9.º
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	13.º	18.º
Gestão financeira	14.º	20.º
Gestão do fraco desempenho das pessoas	15.º	2.º
Isolamento que o cargo acarreta	16.º	1.º
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	17.º	19.º
Aquisição de equipamentos	18.º	15.º
Gestão da burocracia	19.º	17.º
Gestão de recursos humanos	20.º	10.º
Contratação de pessoal	21.º	21.º
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	22.º	22.º

Adaptado de Webber, Mentz, Scott, Okoko e Scott (2014) e Okoko, Scott e Scott (2014)

2.4 – ESPECIALIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA

Especialização e profissionalização são termos que, inevitavelmente, se interligam. No entanto, convém distinguir, antes de mais, que quando refletimos na questão da especialização referimo-nos à formação específica em administração escolar como modalidade de preparação ou desenvolvimento profissional do diretor de escola. Quando nos referimos à profissionalização aludimos ao processo conducente do cargo de diretor de escola ao estatuto de profissão.

Recorrendo a Tenorth (1988), verificamos que a profissionalização compreende ocupação, vocação, organização, formação, orientação do serviço e autonomia do profissional. Já Dubar (1997) ressalva que existe profissão quando «um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada numa formação especializada» (Dubar, 1997, p. 128). Para Dubar, na configuração do processo de profissionalização, é imprescindível a presença de três aspetos:

(...) [1.º] especialização dos serviços que permite aumentar a satisfação de uma clientela (...); (...) [2.º] criação de associações profissionais que obtêm para os seus membros a proteção exclusiva dos clientes e dos empregadores que requerem o serviço do seu ofício e colocam uma linha de separação entre eles e as pessoas não qualificadas que permite aumentar o prestígio do ofício (...); e [3.º], por último, (...) de constituição de uma formação específica assente num corpo sistemático de teoria que permite a aquisição de uma cultura profissional (...). (Dubar, 1997, p. 128)

Muito semelhante a Dubar (1997) (quando defende que uma profissão se constitui quando existe um saber profissional, instituições de defesa dos diplomados e uma carreira e um processo de socialização), encontramos Barrios, Iranzo e Tierno (2013) afirmando:

El término de profesionalización remite a la capacitación y dotación de condiciones profesionales para el desempeño de una función, a la estructuración de niveles o cuerpos profesionales específicos y acreditados para la misma y, sobre todo, desde la perspectiva del desarrollo de competencias complejas, a los procesos de conformación identitaria (Barrios, Iranzo & Tierno, 2013, pp. 375-376).

Esta problemática acerca da formação especializada e também da profissionalização do diretor é uma questão que se vêm colocando também no caso português, há já alguns anos. Barroso (2002) considera-a rodeada de ambiguidades:

(...) para alguns é preciso aumentar a qualificação dos professores capacitando-os para o exercício de cargos de gestão; para outros, ele pretende significar que a gestão das escolas é uma função distinta da docência, a que deve corresponder uma formação específica e uma carreira autónoma (...), para outros significa que a gestão escolar não se distingue da gestão

empresarial e que só os gestores profissionais, com formação ou experiência neste tipo de actividade, reúnem as condições essenciais para exercerem estes cargos (Barroso, 2002, p. 100).

Em 2005, Barroso coloca o dilema “qualificar ou profissionalizar”, «saber se a gestão de uma escola é uma “função” ou uma “profissão”; [saber] se a formação dos seus responsáveis é uma “especialização” ou uma “graduação”» (Barroso, 2005, p. 165).

Verificamos que a administração escolar em Portugal ao longo da sua história tem sido marcada por um “carácter híbrido”. Por um lado, pela figura de “administrador” (delegado da administração central, responsável pelo cumprimento das normas) e, por outro, pela figura de “líder profissional” (professor, líder pedagógico) (Barroso & Fuentes, 2005, p. 426).

Em Espanha, Bolívar e Ritacco (2016) preferem utilizar os termos “profesionalidade” ou “profesionalismo”, em vez de profissionalização. Para estes autores o conceito de profissionalização é ambíguo, chegando a ser, algumas vezes, ambivalente. Contudo os diretores de escola, em Espanha, reclamam a profissionalização:

(...) los propios directores (FEDADI⁵², 2015) reclaman una profesionalización de la dirección escolar en España. Lo que sucede es que “profesionalización” es un concepto ambiguo, cuando no ambivalente: incrementar la cualificación del profesorado en las tareas de gestión, o defender que la dirección escolar es una función distinta de la docencia, lo que implica una formación específica con un modo de reclutamiento propio y una carrera diferenciada. La primera aboga por preservar el potencial participativo y democrático, la segunda por una función técnica. Para salvar esta ambigüedad (función o profesión), preferimos el término “profesionalidad” de la dirección (Evans, 2008). Mientras que el término “profesionalización” remite a un proceso, al tiempo que se demanda promover y pertenecer a un grupo particular que reclama el conocimiento y competencias para ser eficiente. “Profesionalidad” o

⁵² FEDADI é o sigla para *Federación de Asociaciones de Directivos Escolares*. Como o próprio nome indica, é uma federação de associações de diretores de escolas espanholas. Integram esta federação as seguintes associações:

- Asociación de cargos y excargos directivos de Catalunya AXÍA;
- Asociación de Directores de Instituto de Euskadi BIHE;
- Asociación de Directores de Instituto del País Valenciano ADIES-PV;
- Asociación de Directores de Instituto de la Región de Murcia ADES;
- Asociación de Directores de Instituto de la Comunidad de Madrid ADIMAD;
- Asociación de Directores de Instituto de Navarra ADI;
- Asociación de Directores de Instituto de Andalucía ADIÁN;
- Asociación de Directores de Enseñanza Secundaria de Mallorca ADESMA;
- Asociación de Directores de Enseñanza Secundaria de Menorca ADESME;
- Asociación de Directivos de Instituto de Galicia ADIGGA;
- Asociación de Directores de Aragón ADIARAGÓN;
- Asociación de Directivos del Principado de Asturias ADESPAS;
- Asociación de directores de Castilla y León ADICALE;
- Asociación de directores de Extremadura ADICEX;
- Asociación de directores de Canarias ADESCAN;
- Asociación de directores de Cantabria ADIESCAN.

“profesionalismo” se centran en qué habilidades, conocimientos y actitudes se requieren para el ejercicio exitoso de una profesión (Bolívar & Ritacco, 2016, p. 25)

Valle e Martínez (2010) estudaram a função diretiva das escolas em oito países europeus (Espanha, França, Holanda, República Checa, Alemanha, Reino Unido, Dinamarca e Suécia) e entre os desafios considerados comuns aos países, os autores salientaram a necessidade de melhoria relativamente à oferta formativa específica destinada ao diretor de escola, ao aumento da sua autonomia, ao equilíbrio entre as tarefas administrativas e pedagógicas e ao reconhecimento do seu trabalho enquanto profissional.

Ainda em Espanha, no início do milénio, a profissionalização do diretor da escola era já advogado por Palomares e Álvarez Castillo (2004). Os resultados dos seus estudos demonstravam que os professores não se revelavam contrários a este modelo de direção de escola. Os autores sugeriam a necessidade de um processo gradual de profissionalização dos diretores que se baseasse na investigação e nas indicações dos docentes. Também Barrios et al. (2013), ao analisarem os avanços teórico-práticos e legislativos da direção das escolas em Espanha, concluem que todo este percurso «(...) reclama urgente y prioritariamente, además, un pacto por la educación que permita, de una vez en España, un espacio ético, teórico y práctico y, con ello, una profesionalización más liberada de la pugna partidista en la que se ha visto inmersa a lo largo de los últimos cuarenta años» (Barrios, Iranzo, & Tierno 2013, p. 385).

Já no entendimento de Toledo e Orús (2015), a profissionalização não é consensual em Espanha. Não existe uma mesma ideia acerca do perfil de diretor, há, pelo contrário, um perfil politizado, não baseado na investigação (ideia também defendida por Barrios, Iranzo e Tierno 2013). Os autores advertem para a necessidade de uma formação específica anterior e durante o exercício do cargo:

Uno de los grandes problemas al que se enfrenta la profesionalización de la función directiva es qué no existe un consenso sobre lo que significa ser director en nuestro país. (...) El primer paso a dar, por lo tanto, es consensuar un modelo directivo fundamentado y contextualizado en la realidad de nuestros centros. Se trata de definir un perfil que delimite las competencias básicas para afrontar con eficacia y eficiencia la tarea de dirigir. Un perfil que no esté politizado – en el sentido de posturas ideológicas inamovibles – si no fundamentado en la investigación. El paso siguiente será proporcionar a los directores un marco donde puedan desarrollarse profesionalmente, esto implica, proporcionar una formación específica antes del ejercicio y durante el mismo. (Toledo & Orús, 2015, p. 12).

Contudo, Toledo e Orús (2015) concluem que a própria comunidade escolar é favorável à profissionalização do diretor assim como a uma maior autonomia do cargo:

Entienden que se ha ido recortando la participación de la comunidad escolar en pro de la “profesionalización” de la figura del directivo, dotándole de más autonomía y nuevas competencias (Toledo & Orús, 2015, p. 13).

No caso português, encontramos Silva, J. M. (2007) favorável à profissionalização do diretor de escola. Nas palavras do autor, o diretor «(...) terá, necessariamente, de ser um técnico qualificado para o exercício da gestão escolar, podendo ser professor ou um profissional com qualificações bastantes para a função» (Silva, J. M., 2007, p. 14). Silva, J. M. (2007) coloca a possibilidade do cargo de diretor da escola pública em Portugal poder vir a ser ocupado por um não professor, como já acontece na Suécia e na comunidade germófona da Bélgica. Se compararmos com a realidade das *Educational Management Organizations*⁵³, em expansão nos EUA, Reino Unido e Canadá (Fitz & Beers, 2002), até nem parece um posicionamento radical.

Denotando uma posição em prole da profissionalização do diretor de escola, o Conselho da União Europeia defende para o dirigente educativo uma “carreira profissional mais estruturada”:

É (...) necessário profissionalizar, reforçar e apoiar o papel dos dirigentes educativos, primeiro identificando as competências de que devem dispor, e depois desenvolvendo carreiras profissionais mais estruturadas e avaliando as necessidades específicas em termos de desenvolvimento profissional daqueles que assumem cargos de direção e proporcionando oportunidades de formação adequadas (Conselho da União Europeia, 2014, p. 3).

No contexto africano, na Nigéria, também encontramos Olaleye (2013) a defender a necessidade de profissionalização dos diretores das escolas secundárias:

Effective Professionalization of school administration will expose the principal to realize the present objectives of the educational system as he is the instructional leader and the executive officer. Since doctors, lawyers and engineers are not born but trained it implies that educational management training effort already in tertiary institutions be sustained toward the production of good principals to manage secondary school (Olaleye, 2013, p. 52).

Na Nova Zelândia, segundo Macpherson (2010 e 2011), os resultados dos estudos internacionais (*Improving Schools Leadership OECD project, International Study of Principal Preparation e International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*) apontam para a necessidade estratégica de se tornar o cargo de diretor de escola uma

⁵³ Uma *Educational Management Organization* (EMO) é uma organização ou empresa que recebe fundos públicos para gerir as escolas públicas, cumprindo todas as regras de admissão como nas escolas públicas regulares. As *Educational Management Organizations* podem ter fins lucrativos ou podem ser organizações sem fins lucrativos.

profissão mais atrativa. Como tal, a profissionalização do recrutamento, os salários, as associações nacionais e o desenvolvimento da carreira são um rumo a traçar nesta região, segundo o autor.

Já Brassard (2004) defende que são condições necessárias à profissionalização do diretor de escola o estabelecimento e reconhecimento da administração educacional como domínio científico e a codificação de um conjunto de práticas reconhecidas como específicas do cargo. O autor aponta, ainda, cinco aspetos que poderão contribuir para a efetiva profissionalização do cargo:

(...) la production de connaissances originales au milieu où se vit l'administration de l'éducation; la prestation de programmes de formation professionnelle ou de perfectionnement en administration de l'éducation ayant les caractéristiques de programmes universitaires; la mise place d'unités vouées exclusivement à l'administration de l'éducation dans les structures universitaires; la réunion des producteurs de connaissances en des groupes ayant une masse critique suffisante; un maillage intense et diversifié entre les milieux de pratique, les associations professionnelles et les milieux universitaires (Brassard, 2004, p. 36)

Barroso (2005) prefere colocar a questão não só nos efeitos que a profissionalização pode provocar em termos da eficácia e eficiência dos recursos, mas sobretudo nos efeitos que poderá ter na justiça e na equidade do serviço educativo:

(...) não basta ter em conta só os eventuais efeitos que a chamada profissionalização da gestão pode ter em termos de produtividade e eficácia da gestão de recursos, mas também os efeitos que produz no domínio da justiça e da equidade do serviço educativo, da promoção da cidadania, da coesão social e da democracia nas escolas (Barroso, 2005, p. 167).

Terá a profissionalização do cargo de diretor um impacto nefasto na manutenção da ética da escola pública? Será a profissionalização um “síndrome da gestão empresarial” conforme afirma Barroso (2003), ou antes uma exigência de um cargo cada vez mais complexo que, para além de competências de liderança, carece de uma especialização em gestão escolar? Para nós, não será surpresa que, para o exercício do cargo de diretor de um agrupamento de escolas em Portugal de acordo com novo o modelo implementado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e reforçado pelas alterações do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, brevemente se exija a profissionalização do diretor da escola.

2.5 – SÍNTESE

O percurso de revisão da literatura sobre a preparação do diretor de escola possibilitou-nos: (i) distinguir os conceitos de liderança, gestão e administração escolares; (ii) estruturar um construto pentafoveal de liderança (pedagógica, instrucional, transformacional, partilhada e social); (iii) tomar consciência das tendências acentuadamente gestionárias que assolam e se contrapõem à liderança pedagógica; (iv) conhecer as diferentes dinâmicas de preparação formais, não formais e informais do diretor de escola em vários países; (v) distinguir a mentoria formal e informal; (vi) apontar os aspetos essenciais e recomendações no desenvolvimento dos programas de preparação; (vii) as lacunas na preparação dos diretores de escola; (viii) os problemas que enfrentam os diretores; e (ix) os diferentes posicionamentos relativamente à profissionalização do diretor de escola.

Não nos pronunciamos sobre qual o modelo de liderança a seguir porque não há modelos ideais. Defendemos o “construto integrado pentafoveal” (expressão nossa) na medida em que nele pretendemos integrar os aspetos que consideramos relevantes para a formação/preparação de um diretor de escola.

Deparamo-nos com diferentes modalidades de preparação dos diretores. Tão variadas quanto os contextos e sistemas que inevitavelmente as moldam em vários aspetos, como sejam: definição ou não de objetivos específicos; teorias ecléticas ou estruturadas; independência ou articulação com o estado; organização ou dispersão de currículos; estrutura formal e/ou informal; relação face-a-face (entre formador-formando) ou *blended learning*; curta, média ou longa duração; elaboração ou não de um projeto final; formato académico ou formato voltado para o desenvolvimento de competências profissionais; mentoria, tutoria e/ou estágio; avaliação teórica ou baseada no domínio das competências; diferentes destinatários (aspirantes ou diretores já em exercício); diferentes métodos de seleção de candidatos; com ou sem acreditação; com ou sem certificação; com ou sem reconhecimento de grau; centralmente reguladas ou descentralizadas; com parcerias académica e/ou estatal e/ou profissional ou sem parcerias; corpo docente formado do mundo profissional e/ou do mundo académico; financiamento privado e/ou público; dinâmicas de aprendizagem individuais e/ou em grupo.

Percorremos vários contextos geográficos e culturais (Anexo L) e deparámo-nos com uma panóplia de problemas ao nível da preparação do director. Não esperávamos iguais dificuldades, até porque, para além dos sistemas se diferenciarem entre si, as próprias abordagens metodológicas dos estudos conduzem inevitavelmente a perspectivas diferentes de leitura da realidade.

Corroboramos a ideia de que a compreensão dos aspetos políticos e sociais do contexto local é fundamental na implementação dos programas de preparação dos líderes educativos. Qualquer programa deve corresponder às reais necessidades locais. Não faz qualquer sentido existir uma preparação desenraizada da realidade.

Quanto à profissionalização, verificámos que ela é entendida de diferentes perspectivas e que geram posições favoráveis ou contrárias à mesma. No entanto, denotámos, frequentemente, da parte dos autores, alguma renitência em tomar uma posição clara nesta matéria dado que o tomar partido favorável evidencia, para alguns autores, o sintoma de uma opção gerencialista da direção da escola. Não temos esta visão. Consideramos que o rumo dos acontecimentos (tal como aconteceu com outras profissões) nos conduzirá à profissionalização do diretor de escola. A opção política que um dia venha a ser tomada pela implementação da profissionalização acarretará, inevitavelmente, o perigo de possíveis desvios. Diríamos que, em qualquer modelo de direção da escola, havendo falta de ética e uma desfocagem da missão da escola corremos o perigo de tomar partido por interesses pessoais ou corporativos que não abonam para que a escola cumpra a sua missão.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o *design* metodológico da nossa investigação. Procuramos expor e fundamentar os procedimentos adotados de modo a que futuras investigações, tendo propósitos semelhantes, os possam replicar ou basear.

Metodologicamente, a nossa investigação implicou a utilização de técnicas mistas. Num registo qualitativo, recorremos à análise de conteúdo de entrevistas (parte exploratória), e, num registo quantitativo, empreendemos uma análise estatística (descritiva e inferencial) dos dados do questionário aplicado ao universo dos diretores das escolas do ensino público não superior na região de Portugal Continental. Salientamos, ainda, novamente o recurso à técnica de análise de conteúdo no tratamento dos dados das questões abertas do inquérito por questionário.

Consideramos a escolha dos instrumentos metodológicos adequada na prossecução dos objetivos que ambicionávamos alcançar. Os instrumentos e os métodos foram sendo construídos e afinados tendo sempre presente a questão de partida “Qual é a perceção dos diretores de escola pública de Portugal Continental acerca da sua preparação para o cargo?” As entrevistas exploratórias forneceram-nos a história de vida de quatro diretores. Por sua vez, a análise de conteúdo das histórias de vida adentrou-nos mais profundamente no tema, permitiu aprimorar o foco do estudo e os objetivos da investigação, confirmou a necessidade da aplicação de um inquérito por questionário a toda a população de diretores da região de Portugal Continental e, por fim, contribuiu para uma rigorosa adaptação do inquérito ISPP.

Julgamos ter alcançado, com o questionário e com os métodos utilizados no tratamento dos dados obtidos através dele, os objetivos da investigação: conhecer a perceção dos diretores sobre a sua preparação para o cargo e sobre os problemas que atualmente enfrentam no seu trabalho; diagnosticar lacunas na preparação dos diretores; apontar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de programas de preparação e de desenvolvimento profissional dos diretores de escola. Conseguimos, ainda, traçar um perfil-tipo do diretor de escola; comparar diferentes grupos amostrais tendo em conta o género,

experiência de gestão, formação em administração escolar, qualificação, nível socioeconómico da comunidade local; dimensão e localização geográfica da escola que dirigem; caracterizar as experiências de aprendizagem e de preparação dos diretores; perceber qual a utilidade atribuída pelos diretores à sua formação em administração escolar; recolher elementos sobre o posicionamento dos diretores quanto à profissionalização do diretor de escola; e solicitar propostas para a melhoria da formação e desenvolvimento profissional dos diretores de escola pública em Portugal.

De seguida, faremos referência à panóplia de plataformas eletrónicas disponíveis e que serviram de apoio à investigação, aquelas que nos apresentaram documentação fidedigna e aturada nas matérias às quais o nosso estudo se adentra. Aduzimos as características, os argumentos e as limitações dos métodos de pesquisa que, simultaneamente, fundamentam a nossa escolha pelos métodos mistos. Por fim, apresentamos uma exposição pormenorizada das diferentes fases da investigação no sentido de tornar claros os instrumentos de recolha e tratamento de dados e outros procedimentos metodológicos que fomos desenvolvendo ao longo do estudo, assim como alguns entraves com que nos deparámos ao longo do nosso percurso de investigação.

3.1 – PLATAFORMAS BIBLIOGRÁFICAS ELETRÓNICAS

A plataforma *Web of Knowledge* foi um instrumento extremamente útil no trabalho de recolha da literatura da temática em causa. A literatura recolhida através desta plataforma permitiu abarcar *the state of the art*. Através das várias bases de dados de referência bibliográfica, destancando-se *Web of Science*, *Current Contents* e o *Journal Citation Reports*, realizámos as nossas pesquisas. A primeira proporcionou-nos a pesquisa das referências mais citadas (*Cited Reference Search – Science Citation Index* e a *Social Science Citation Index*); através da indicação do índice de Hirsch pudemos perceber a produtividade e a qualidade da atividade científica dos autores. O *Journal Citation Reports* permitiu-nos comparar e avaliar os periódicos através da determinação do Fator de Impacto. Através da *Web of Knowledge* fomos encaminhados para *B-on* e para a *EBSCOhost*. Por intermédio da segunda, utilizámos a interface *Education Resources Information Center* (ERIC) e o *Thesaurus* que nos facultou os descritores de alguns termos.

Outras plataformas de pesquisa foram também utilizadas, exemplos como o *Journal Storage* (JSTOR), a Redalyc (*Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*), *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Consultámos os repositórios do ISPA, a Biblioteca Digital da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, o Repositório Institucional da Universidade de Aveiro (RIA), o repositório da Universidade do Minho, o repositório institucional da Universidade Católica (*Veritati*). Realizámos pesquisas no Portal DRIVER, na SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) Internacional e na SciELO Portugal e no *Google Scholar*. Foram muitos os artigos científicos de revisão de literatura, livros, *ebooks*, dissertações, jornais, revistas, páginas de *internet* que nos foram facultadas de forma gratuita e imediata. Na plataforma *Emerald* encontrámos várias revistas: *Education + Training*; *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*; *The International Journal of Leadership in Public Services*; *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*; *Journal of Advances in Management Research*; *Journal of Educational Administration* e *Leadership & Organization Development Journal* entre outros.

Com o *software Mendeley* importámos e gerimos as referências bibliográficas a partir das bases de dados e dos catálogos bibliográficos. A sua integração com o processador de texto *Word* do *Office (Windows)* possibilitou-nos citar e construir a nossa bibliografia de uma forma imediata.

3.2 – MÉTODOS MISTOS

Com muita clareza, Bogdan e Biklen (1994) expõem, embora numa perspetiva dicotómica, as características de cada uma das abordagens, qualitativa e quantitativa. O Anexo M resume essas características comparando as expressões associadas, os conceitos-chave, as filiações académicas, os objetivos, os planos, as propostas, os dados, as amostras, as técnicas e métodos e os instrumentos e os problemas de cada um dos métodos. Estes autores foram fundamentais numa fase inicial da nossa investigação quando estávamos a tentar perceber qual dos métodos seria mais adequado para alcançarmos os objetivos, ainda que embrionariamente definidos. Rapidamente verificámos que a opção por um ou outro método podia não ser a solução para o nosso caso. Vislumbrávamos já, no início, que um dos métodos não seria suficiente.

A própria literatura que revisitámos no campo da liderança educacional apontava-nos para alguns avanços das metodologias de investigação. Os estudos consultados denotavam «an increasing sophistication of multiple methodologies, including qualitative research, quantitative modeling, the ability to test theory, and the increasing opportunities brought on by the intersection of data, research, and practice» (Bowers, Shoho, & Barnett, 2015, p. 1). A fusão de métodos de forma consistente e rigorosa permitira este avanço. Estas metodologias, vulgarmente referidas como métodos mistos, ofereciam-nos uma melhor compreensão dos problemas de investigação do que quando utilizadas isoladamente:

Mixed methods research is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative approaches in many phases in the research process. As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone (Creswell & Plano, 2011, p. 5).

A definição de Creswell, Clark, Gutmann e Hanson (2003) é tomada como uma das explicações mais completas deste tipo de metodologias:

A mixed methods study involves the collection or analysis of both quantitative and qualitative data in a single study in which the data are collected concurrently or sequentially, are given a priority, and involve the integration of the data at one or more stages in the process of research.” (Creswell, Clark, Gutmann, & Hanson, 2003, p. 212)

Segundo Creswell e Plano (2011), existem três formas de combinação de dados quantitativos e qualitativos: (i) fusão dos dados; (ii) associação de dados; e (ii) incorporação de dados.

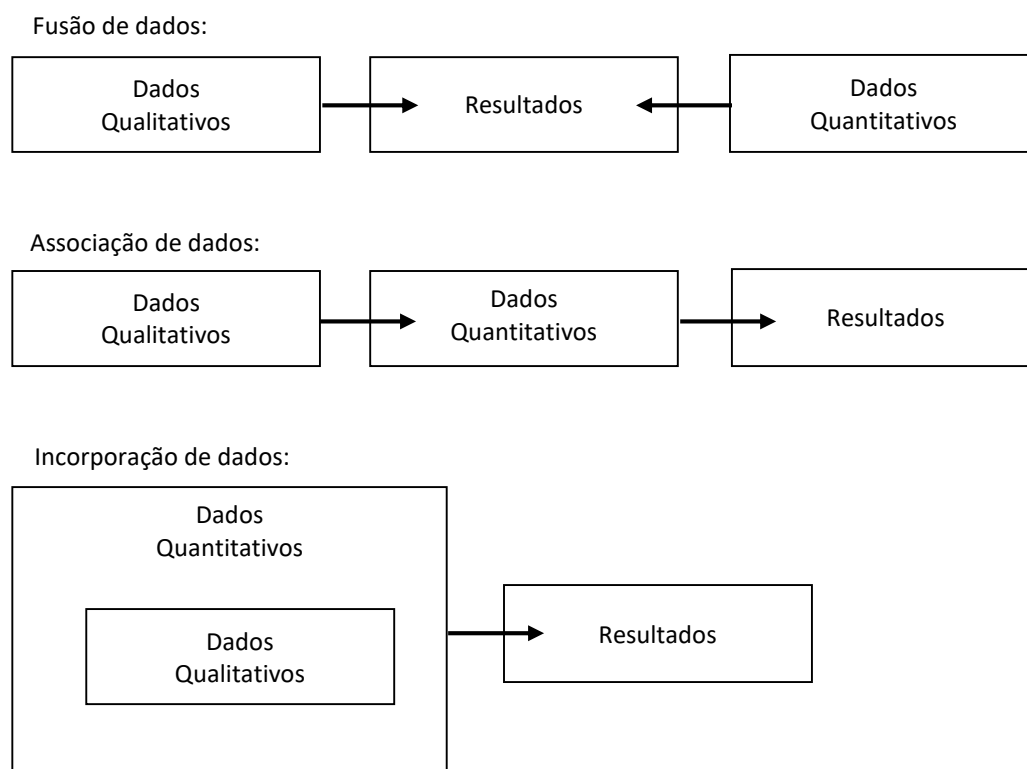


Figura 3. Três formas de combinação de dados
Adaptado de Creswell e Plano (2011)

As palavras de Dal-Farra e Lopes (2013) assim como as de Creswell e Plano (2011) demonstraram que os instrumentos metodológicos utilizados por nós nesta investigação se enquadravam neste “*design* tipo” de métodos mistos:

(...) os estudos com métodos mistos objetivam utilizar juntos os métodos de diferentes paradigmas, ou seja, representam a condução de, por exemplo, entrevistas semiestruturadas [em] número reduzido (...) e realizar uma pesquisa de levantamento (“*survey*”), em larga escala, com um maior número de participantes (Dal-Farra & Lopes, 2013, p. 72)

A researcher explores how individuals describe a topic by starting with interviews and then uses an analysis of the information to develop a survey instrument that is administered later to a sample from a population» (Creswell & Plano, 2011, p. 11)

Foi exatamente este percurso metodológico que tomámos. Em primeiro lugar, realizámos um número reduzido de entrevistas exploratórias para depois aplicarmos um questionário abrangente, ao universo dos diretores de escola pública da região de Portugal Continental.

Por uma outra evidência metodológica reforçávamos e caracterizávamos o nosso estudo na esteira dos métodos mistos. Isto porque, simultaneamente, no inquérito por questionário, apresentamos questões fechadas de opção múltipla, o que nos obrigou a

recorrer a análises quantitativas e, ainda, um conjunto de questões abertas que foram analisadas qualitativamente. Acerca da utilização do tipo de questões abertas num inquérito por questionário, Creswell e Plano (2011) referem:

A study employing minimum qualitative research. Consider a survey study that includes a few open-ended questions as part of the survey. The researcher analyzes the qualitative responses to validate the quantitative findings. Is this a mixed methods study? The qualitative data may consist of short sentences and brief comments, hardly the type of qualitative data that involves rich context and detailed information from participants. Although it may not include a rich collection of qualitative data, it does meet the minimum criteria spelled out in our definition. Therefore, we consider it an example of mixed methods research (Creswell & Plano, 2011, p. 11).

Os métodos mistos acarretam pontos fortes: (i) apontam que as palavras, fotos e narrativas podem ser usadas para dar significado aos números enquanto os números podem adicionar precisão às palavras, fotos e narrativas; (ii) com estes métodos podemos lidar com uma ampla gama de questões de pesquisa; (iii) podemos apresentar conclusões mais consistentes; (iv) oferecem-nos uma validade verificada através da triangulação; (v) podemos alcançar uma compreensão que, frequentemente, perdemos quando somente utilizamos um único tipo de pesquisa; e (vi) podem aumentar a capacidade de generalização dos resultados (Cronholm & Hjalmarsson, 2011).

Não obstante o que fora dito no parágrafo anterior, os métodos mistos podem também transportar pontos fracos: (i) pode ser mais difícil para um único pesquisador realizar a investigação, exigindo uma equipa; (ii) podem ser mais demorados e onerosos; (iii) exigem que o pesquisador domine os vários métodos para combiná-los com conhecimento; e (iv) geram alguma controvérsia que advém dos investigadores mais puristas, quando sustentam que não se deve misturar métodos (Cronholm & Hjalmarsson, 2011).

Creswell e Plano (2011) oferecem orientações relativamente aos modelos de *Mixed Methods Research* (MMR): (i) *convergent parallel design*, quando o investigador quer comparar os dados obtidos através dos dois métodos (quantitativo e qualitativo); (ii) *explanatory design*, quando pretende obter informações mais detalhadas após a recolha de respostas através de um inquérito por questionário; (iii) *exploratory design*, quando o investigador pretende recolher informações a partir de uma amostra da população para auxiliar na concepção de um inquérito por questionário; (iv) *embeded design*, quando o investigador recolhe dados (quantitativos ou qualitativos) procurando um sustentáculo para

outros dados; (v) *transformative design*, quando se foca nas necessidades de um grupo específico visando a mudança; (vi) *multiphase design*, quando pretende reunir dados extensivos ao longo de um período de tempo, combinando os desenhos anteriormente mencionados possibilitando, assim, generalizações (Creswell & Plano, 2011).

Não é um erro metodológico quando o “peso” de ambos os lados (qualitativo e quantitativo) é desigual. A igualdade ou desigualdade na balança justifica-se por vários factores inerentes à investigação:

How to weight qualitative and quantitative methods in a mixed methods study is an important and complicated methodological problem, and its solution depends on many factors, e.g., research purpose, kind of phenomenon, and knowledge status of the research domain. Hence, mixed methods studies vary with respect to this priority issue. In some studies qualitative and quantitative methods are considered of equal importance, whereas in other cases one approach is weighted stronger than the other, and the degree of this differential weighting may vary considerably across studies (Lund, 2012, p. 163).

No nosso caso concreto, tivemos, primeiramente, em consideração a necessidade de explorar o fenómeno para, ulteriormente, afunilarmos as questões de pesquisa e concentrarmos esforços na adequação e remodelação do inquérito por questionário, tendo este um peso maior no estudo e, conseqüentemente, na quantidade de dados. Daí, segundo Creswell (2014), optarmos por um *exploratory sequential mixed methods*, como apresentado na Figura 4:

The purpose of an exploratory sequential mixed methods design involves the procedure of first gathering qualitative data to explore a phenomenon, and then collecting quantitative data to explain relationships found in the qualitative data. A popular application of this design is to explore a phenomenon, identify themes, design an instrument, and subsequently test it (Creswell, 2014, p. 543)

QUALITATIVO (Exploração)	→QUANTITATIVO (Questionário)	→QUALITATIVO (Aprofundamento e controlo dos dados)
-----------------------------	---------------------------------	--

Figura 4. Ilustração dos procedimentos baseados em métodos mistos – desenho sequencial exploratório
Adaptado de Creswell (2014)

No modelo “Qualitativo→Quantitativo”, o investigador inicia o processo de investigação com a recolha de dados qualitativos e serve-se dos resultados para desenhar a fase quantitativa do estudo. Este modelo sequencial inicia-se com um método qualitativo

seguido de um método quantitativo, antes dos resultados de ambos serem estabelecidos e aprofundados numa fase qualitativa.

Frequentemente, quer *ex ante* quer *ex post* do método quantitativo, o método qualitativo assume um papel subsidiário, tendo uma função importante no processo de investigação, por exemplo no desenvolvimento e na validação de instrumentos para a recolha de dados, mas também na interpretação e na clarificação de dados quantitativos.

Kelle e Erzberger (2005) evidenciam que desta combinação de métodos podem advir três resultados: (i) a convergência e confirmação mútua com as mesmas conclusões; (ii) a complementaridade, por evidenciarem aspectos diferentes do mesmo problema; e (iii) a divergência ou contradição que pode ser explicada como consequência de erros metodológicos ou como indicador de desadequação dos conceitos teóricos utilizados (Kelle & Erzberger, 2005).

Os resultados obtidos em cada uma das fases do estudo, como iremos verificar no capítulo da análise e discussão dos resultados, demonstrará a convergência e confirmação mútua assim como a complementaridade dos resultados obtidos a partir de cada uma das fases da investigação e dos respetivos instrumentos utilizados.

3.3 – DESCRIÇÃO DA FASE PRELIMINAR: ESTUDO EXPLORATÓRIO

Como vimos no ponto anterior, o nosso estudo assume-se claramente como um modelo misto de investigação. Numa primeira fase, como instrumento de recolha de dados, utilizámos a entrevista exploratória, em formato em tudo semelhante à história de vida (Anexo N), e, numa segunda fase, recorreremos ao instrumento inquérito por questionário.

Os dados do primeiro instrumento, devido à sua natureza, implicaram uma análise qualitativa (análise de conteúdo das entrevistas). Não obstante o questionário apresentar preponderantemente questões que obrigam a um tratamento quantitativo, incluímos também uma secção que foi alvo de análise de conteúdo.

3.3.1 – ENTREVISTA EXPLORATÓRIA PARA OBTENÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA

Numa primeira fase do nosso estudo, empreendemos uma pesquisa preliminar exploratória para apurarmos a pertinência e alcançarmos uma «compreensão geral das perspectivas sobre o tópico» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136), consolidarmos o foco e definirmos os objetivos e instrumentos a utilizar. Pretendíamos «desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos»; como tal, esta pesquisa exploratória constituía-se «a primeira etapa de uma investigação mais ampla» (Gil, 2008, p. 27), a segunda fase da investigação, que mais adiante explanaremos detalhadamente.

Iniciámos, então, um conjunto de entrevistas semi-estruturadas de carácter biográfico a quatro diretores de escola escolhidos por conveniência (no Anexo O consta o *email* enviado aos diretores para apresentação do projeto de investigação antes da realização da entrevista exploratória).

O conhecimento prévio dos entrevistados garantiu-nos a sinceridade (a veracidade dos depoimentos) e o maior à vontade dos mesmos no momento de recolha dos testemunhos. Não obstante a conveniência, a escolha dos participantes obedeceu a alguns critérios: (i) participantes que dirigissem agrupamentos e escolas não agrupadas; (ii) participantes de ambos os géneros; (iii) participantes que fossem diretores recentemente eleitos e outros com mais de três anos de mandato; (iv) participantes que fossem diretores de escolas em diferentes localizações geográficas (meio urbano e meio rural); e (v) participantes que fossem diretores em escolas/agrupamentos com diferentes níveis socioeconómicos.

As entrevistas assumiram a metodologia de história de vida, onde pretendemos: (i) conhecer a história de vida do entrevistado; (ii) perceber como se desenrolou a sua aprendizagem, formação, preparação para o exercício do cargo de diretor; (iii) detetar os principais problemas que os diretores enfrentam no seu trabalho; (iv) identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos participantes; e (v) compreender os processos de mentoria informal⁵⁴ que se desenvolvem nas escolas e que preparam os diretores de escola.

⁵⁴ No início do nosso percurso doutoral, havíamos definido um outro foco de investigação que acabámos por abandonar, daí o nosso interesse, nesta fase exploratória, pela compreensão dos percursos informais de

As histórias de vida são um tipo de estudo de caso:

As histórias de vida sociológicas são, frequentemente, uma tentativa para reconstituir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios das suas perspectivas sobre a vida (Bogdan & Biklen, 1994, p. 93).

Através das entrevistas exploratórias (das histórias de vida) descobriram-se os aspetos a ter em conta; «[a]s entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras» (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 69); confirmaram-se e geraram-se diferentes pontos de vista, orientações e hipóteses a aprofundar, novas estratégias e novos instrumentos a desenvolver numa fase ulterior do estudo (Valles, 1997).

O Anexo P apresenta o plano da entrevista semi-estruturada: os blocos, os objetivos e as questões de partida que estiveram na base do guião da entrevista (Anexo Q). A elaboração do plano da entrevista semi-estruturada para obtenção das histórias de vida baseou-se nas indicações de Estrela (2015). Este plano/guião da entrevista foi-nos muito útil:

Mantendo fidelidade à tradição qualitativa de tentar captar o discurso próprio do sujeito, deixando que a análise se torne evidente, as grelhas de entrevista permitem, geralmente, respostas e são suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108)

3.3.2 – OFERTA FORMATIVA EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL E NO ESTRANGEIRO

Duas outras tarefas exploratórias, embora não integradas no capítulo da análise e discussão dos resultados, foram realizadas e introduzidas no capítulo da revisão da literatura sobre a preparação do diretor de escola.

Em primeiro lugar, referimo-nos ao trabalho de mapeamento da atual oferta formativa especializada e não especializada na área da administração escolar⁵⁵, realizada através da

preparação dos diretores de escola em Portugal, nomeadamente através da mentoria informal (H. A. M. Silva, 2014).

⁵⁵ Salientamos que não foram alvo da nossa pesquisa toda a oferta formativa em administração escolar oferecida na modalidade de formação contínua dos professores (exemplos: ações de formação, Círculo de Estudos, Oficinas de Formação, etc.).

consulta dos *websites* das Instituições de Ensino Superior (IES) existentes em Portugal Continental e na base de dados dos cursos superiores acreditados disponíveis no *website* da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) (Anexo G). Em segundo lugar, aludimos à pesquisa e recolha através de dados disponíveis *online* de dez programas de preparação dos diretores de escolas dinamizados em vários países.

A seleção destes programas foi criteriosa, pois obedeceu a: (i) referenciação da parte de outros autores como sendo programas que merecem ser analisados enquanto *case studies* (EUA, Inglaterra, Canadá e Finlândia); (ii) relativa semelhança com o caso português no respeitante à tradição burocrática (o caso do programa de França); (iii) abrangência de diversas latitudes e longitudes, possibilitando o encontro de similitudes e heterogeneidades, independentemente do contexto social, económico, cultural, político e educativo (Dinamarca, República da África do Sul, Hong-Kong, Singapura e Indonésia); e (iv) acesso direto a fontes primárias, através da consulta dos *websites*⁵⁶.

Não obstante tratar-se de uma pesquisa em *websites*, consideramos que as instituições que suportam os programas (instituições governamentais, universidades e associações profissionais) relevam a seriedade da informação que neles consta.

3.3.3 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo deve entender-se como «um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos» (Bardin, 2004, p. 37).

Na análise de conteúdo das entrevistas tivemos em conta:

- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um *corpus*;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise (Vala, 1986, p. 109).

⁵⁶ Alguns constrangimentos impediram-nos de analisar outros programas que poderiam perfeitamente integrar uma seleção mais alargada, nomeadamente a língua em que constava a informação. Este ponto foi apresentado numa comunicação nossa aquando da 3.ª edição da Conferência de Doutorandos realizada na FCSH-UNL (H. A. M. Silva, 2015, setembro).

Do ponto de vista de Bardin (2004), a análise de conteúdo tem como base a unidade de registo (menor segmento de um texto que tem significação em si mesmo) de natureza semântica, e tem como eixo central o processo de categorização (passagem dos dados em bruto para os dados aglomerados e organizados) e, por último, a denominação das categorias.

No processo de categorização podem ser empregues dois processos: (i) *a priori*, “em caixa” – quando as categorias decorrem diretamente do modelo teórico; e (ii) *a posteriori* – quando as categorias são definidas “por milha”, após a trajetória de análise (Bardin, 2004). No nosso caso, como contemplado por Vala (1986), a categorização aconteceu através da combinação destes dois processos.

J. A. Lima (2013) clarifica e aconselha a terminologia a utilizar na análise de conteúdo, salientando os termos: “recorte” – «processo de seleção dos segmentos de texto que serão analisados» e “unidade de registo” – «segmento de texto que é objeto de “recorte” (...) o critério (...) deverá ser semântico (uma unidade com significado específico e autónomo) e não formal» (J. A. Lima, 2013, p. 9).

Na análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, predefinimos como categorias de análise as alíneas: (i) caracterização da escola; (ii) caracterização pessoal e profissional do entrevistado e perceções acerca do cargo; (iii) preparação informal ou formal; (iv) necessidades e propostas formativas; e (v) críticas à atual formação (Anexo R).

Na transcrição das entrevistas, seguimos as indicações de Bogdan e Biklen (1994) e utilizámos um transcritor, «[u]m transcritor não faz o trabalho por si mas reduz consideravelmente o tempo que esse trabalho [toma]. Um transcritor é a parte de reprodução de um gravador com pedais para controlar a paragem, rebobinagem e início de marcha» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 175).

3.4 – DESCRIÇÃO DA SEGUNDA FASE: CONDUÇÃO DO *WEB SURVEY*

O processo de adaptação do inquérito por questionário ao caso português requer, nesta ocasião, uma dedicada exposição devido à atenção que este instrumento exigiu da nossa parte. O instrumento implicou reformulações na sua adequação ao contexto português. O Anexo S é exemplo disso, pois expõe as adaptações da questão central do inquérito por questionário (que corresponde à questão n.º 16 do nosso questionário).

Não obstante ter sido aplicado noutros países e tratar-se de uma adaptação, os passos seguidos para a aplicação do inquérito por questionário acautelaram as várias fases de construção de inquéritos por questionário, delineadas por Almeida e Pinto (1975): (i) planeamento – delimitação do problema e definição dos objetivos, delimitação do universo; (ii) preparação do instrumento de recolha de dados – redação do projeto de questionário, com uma linguagem acessível aos inquiridos, através de um pré-teste ou inquérito-piloto; (iii) trabalho de terreno – no caso dos inquéritos auto-administrados, teve em linha de conta certos pormenores de execução material do questionário, ponderámos o aspecto gráfico, os problemas relacionados com o envio e submissão dos questionários na plataforma *online*; (iv) na análise dos resultados, fomos precisos na codificação das respostas e na elaboração das conclusões fundamentais; e (v) na apresentação dos resultados quisemos apresentar uma redação concisa e clara.

Seguidamente, descrevemos os procedimentos aplicados com este instrumento: os inquéritos aplicados nos outros países, as razões para a sua adaptação, os objetivos particulares que almejávamos alcançar com o instrumento, as dificuldades enfrentadas (algumas delas ultrapassadas, outras não), as vantagens, a estrutura do inquérito e a validação do instrumento.

3.4.1 – PROBLEMÁTICA E RAZÕES PARA A ESCOLHA DO INSTRUMENTO

A definição da problemática, com uma pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 2005) e a definição dos objetivos (Ghiglione & Matalon, 1995) presidiram ao planeamento e à estruturação do nosso questionário.

O inquérito por questionário é uma das opções metodológicas mais recorrentes na investigação em Ciências Sociais e Humanas (Ferreira & Campos, 2009), é uma «interrogação particular acerca de uma situação, englobando indivíduos com o objectivo de generalizar» (Ghiglione & Matalon, 1995, p. 8).

O inquérito por questionário aplicado aos diretores de escolas do ensino público não superior no território de Portugal Continental teve como principal desiderato, para além da definição de um perfil do diretor de escola, a obtenção da autoperceção dos diretores das

escolas acerca da sua preparação e a identificação dos atuais problemas com que se deparam no exercício do cargo.

Foi produto de um processo de adaptação do *International Study of Principal Preparation survey*, um inquérito por questionário que se foi desenvolvendo no seio do projeto com o mesmo nome.

A nossa investigação, para além de compreender o objetivo nuclear do projeto ISPP – estudar os recém-nomeados diretores das escolas –, estendeu-se ao estudo de todos os diretores de escola em Portugal, independentemente do tempo no exercício do cargo.

As razões que nos levaram a alargar o inquérito por questionário ao universo dos diretores de escola do território de Portugal Continental prenderam-se, em primeiro lugar, com a impossibilidade de selecionar os diretores recém-chegados ao cargo, devido à inexistência de uma base de dados que nos fornecesse informações acerca do tempo no exercício do cargo de cada diretor de escola. Em segundo lugar, deveu-se à recente mudança de paradigma na direção das escolas (referimo-nos à mudança empreendida pelo DL 75/2008, à passagem de um órgão de direção colegial para um cargo unipessoal) fazendo todo o sentido um estudo que abrangesse e prestasse toda a atenção ao cargo que agora assume responsabilidades individuais.

Considerámos pertinente a aplicação deste inquérito por questionário (o Anexo T contém o questionário aplicado por nós em Portugal) que, com significativas adequações à realidade portuguesa, permitiu-nos estudar a preparação de um cargo que atualmente está implementado em todas as escolas de Portugal Continental.

Sabíamos, de antemão, pelo conhecimento geral e pelas informações obtidas nas entrevistas exploratórias, que grande parte dos diretores das escolas apresentava uma vasta experiência nos cargos de gestão topo, embora em órgãos colegiais. Foram essas experiências que, ao longo do tempo, os prepararam para o exercício deste cargo que agora se molda no exercício de um cargo de responsabilidade unipessoal. Contudo, trata-se de um percurso de preparação embrionário e ainda distante daquele percurso estruturado que os programas formativos de outros países já há muito percorreram.

Decidimos não estender o estudo às Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores devido às especificidades de cada um dos contextos, sobretudo no que se refere à matéria

legislativa que determina o acesso e o exercício do cargo. No entanto, numa fase ulterior, ambicionamos vir a implementar o inquérito, novamente com as devidas adequações, nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, assim como no ensino privado e cooperativo.

3.4.2 – OBJETIVOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Os dados recolhidos através do instrumento não se esgotam nos objetivos que de imediato vamos mencionar e que a nossa investigação compreende. Quando tomámos conhecimento da profundidade de análise que o instrumento nos permitia alcançar, ocorreram-nos outras possibilidades de análise e consequentes inferências que, nesta ocasião, não podemos incorrer devido aos limites que este tipo de investigação comporta.

De forma concisa, os objetivos gerais do nosso inquérito por questionário definem-se por:

- i) Diagnosticar as lacunas na preparação dos diretores de escola;
- ii) Apontar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de programas de preparação e desenvolvimento profissional dos diretores das escolas (objetivo prático).

Como objetivos específicos definimos:

- i) Traçar o perfil-tipo do atual diretor de escola do ensino público não superior;
- ii) Conhecer a perceção dos diretores das escolas acerca da sua preparação para o cargo, estabelecendo uma ordem de aspetos nos quais os diretores afirmavam estar adequadamente preparados antes da eleição para o cargo;
- iii) Identificar os aspetos problemáticos que os diretores de escola atualmente enfrentam no exercício do cargo, estabelecendo uma ordenação dos aspetos que atualmente percecionam como problemáticos;
- iv) Identificar diferenças estatisticamente significativas dos aspetos da adequada preparação, nos subgrupos que se distinguem pelas variáveis: género, idade, experiência no cargo, formação em administração escolar, qualificação, lecionação ou não do ensino secundário na escola que dirige, dimensão da escola (número de alunos matriculados), localização geográfica da escola

- (interioridade/litoralidade e ruralidade/urbanidade), nível socioeconómico da comunidade local e distrito;
- v) Identificar diferenças estatisticamente significativas dos aspetos atualmente problemáticos, nos subgrupos que se distinguem pelas variáveis: género, idade, experiência no cargo, formação em administração escolar, qualificação, lecionação ou não do ensino secundário na escola que dirige, dimensão da escola (número de alunos matriculados), localização geográfica da escola (interioridade/litoralidade e ruralidade/urbanidade), nível socioeconómico da comunidade local e distrito;
 - vi) Caraterizar as experiências de aprendizagem e de preparação dos diretores das escolas;
 - vii) Perceber que valor (utilidade) atribuem os diretores de escola à sua formação em administração escolar;
 - viii) Sondar o posicionamento dos diretores quanto à profissionalização do diretor de escola;
 - ix) Identificar as propostas de melhoria apresentadas pelos diretores de escola tendo em vista uma melhor preparação, formação e desenvolvimento profissional.

Na escolha das variáveis a testar (nos objetivos iv e v) tivemos em consideração elementos que pudessem influenciar o trabalho do diretor de escola, como sejam: (i) variáveis diretamente relacionadas com caraterísticas do diretor – género, experiência, formação específica em administração escolar, qualificação e (ii) variáveis relacionadas com a escola – níveis lecionados na escola, dimensão da escola, nível socioeconómico da comunidade local e localização geográfica. Foi nosso objetivo, com a introdução destes elementos, detetar níveis de concordância relativamente aos 25 aspetos das duas escalas (“aspetos da adequada preparação” e “aspetos atualmente problemáticos”). Identificando os aspetos estatisticamente significativos em cada grupo amostral, poderemos adaptar a formação às reais necessidades dos diferentes grupos. Como consequência, esta análise dos dados do questionário apresenta-se mais detalhada e completa do que até então havia sido realizado pelos outros investigadores que utilizaram o instrumento. Neste ponto, consideramos estar a contribuir

para um aperfeiçoamento do próprio instrumento em si, quer dos resultados da própria investigação.

3.4.3 – DESAFIOS NA ADEQUAÇÃO E CONDUÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Até ao momento da aplicação do *web survey* empreendemos um longo percurso de verificação da adequabilidade do mesmo ao caso português.

Começámos por solicitar a autorização à equipa ISPP para adaptação do instrumento ao caso português. Estabelecemos conversações para perceber como fora aplicado o instrumento nos outros países, verificando-se que o mesmo fora conduzido em diferentes formatos (alguns investigadores recorreram ao formato papel, outros ao *Portable Document Format (pdf)* com a entrega e devolução através de correio eletrónico e outros ainda a plataformas eletrónicas de *web survey*).

3.4.3.1 – Dilemas na inclusão de questões e no item de tipo Likert

Na construção do questionário deparámo-nos com alguns dilemas no que concerne à alteração/adaptação das questões contidas nos vários modelos do ISPP *survey* que nos foram sendo cedidos pelos investigadores ou que fomos encontrando na literatura no âmbito do projeto. Por exemplo, na secção referente à caracterização dos inquiridos e das escolas, quisemos aumentar o número de questões para podermos obter um perfil mais refinado do diretor de escola pública portuguesa. Referimo-nos à inclusão das questões respeitantes ao grupo de recrutamento, tempo de serviço docente, cargos de gestão intermédia, cargos de gestão de topo, discriminação das formações obtidas antes e após a eleição, tempo enquanto diretor conforme o DL 75/2008, níveis de ensino lecionados na escola, localização geográfica da sede de agrupamento e nível socioeconómico da comunidade local.

Na parte final, na secção das questões abertas, os questionários anteriormente aplicados pelos colegas do projeto ISPP apresentavam exclusivamente três questões; optámos por colocar seis questões em aberto, possibilitando aos inquiridos espaço para mencionarem as melhores modalidades de formação, sugestões de melhoria na preparação dos diretores e, ainda, pronunciarem-se quanto à profissionalização do diretor de escola em Portugal.

No que concerne ao tipo de itens a utilizar nas escalas da questão 16 (consultar Anexo T), decidimos pelas opções de resposta “concordo totalmente”, “concordo”, “discordo”, “discordo totalmente” e “não sei”⁵⁷, como fora utilizado nos questionários conduzidos no Canadá, na Austrália e na África do Sul (não tivemos conhecimento de outros formatos utilizados).

Este formato distingue-se do formato mais tradicional de itens de tipo Likert por não apresentar um ponto neutral (Dalmoro & Vieira, 2013), normalmente expresso através da afirmação neutra “nem concordo, nem discordo”.

No primeiro esboço do nosso inquérito por questionário quisemos aproximar-nos do formato tradicional de item de Likert, idêntico ao formato que a Figura 5 apresenta:

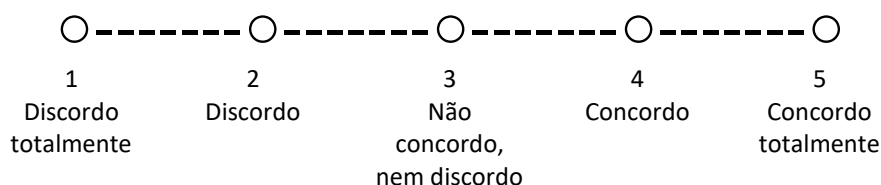


Figura 5. Item de Likert

Uma disposição, como a que a Figura 5 aduz, possibilitaria maior segurança e justificação na sujeição dos dados a testes estatísticos paramétricos devido a uma maior e mais fácil compreensão da equidistância das categorias de resposta da variável ordinal (“concordo totalmente”, “concordo”, “discordo”, “discordo totalmente”) e procurando, assim, ultrapassar algumas discórdias entre investigadores acerca dos dados que se extraem através dos itens utilizados nas escalas do educador e psicólogo americano Rensis Likert, em 1932 (Poynter, 2010), e que se prendem com a distinção entre dados ordinais e dados intervalares⁵⁸.

⁵⁷ Ao inserir as respostas no *software SPSS Statistics*, os valores 1, 2, 3 e 4 correspondem à ordem das categorias de resposta “discordo totalmente”, “discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”. Sublinhamos que não nos permitimos realizar operações formais além de “maior” ou “menor”. Os números apenas indicaram as posições relativas das repostas, mas não a magnitude das diferenças entre elas. O objetivo foi estabelecer gradações (ordens) entre as respostas.

⁵⁸ Devemos precisar a distinção entre dados ordinais e intervalares. Os dois tipos requerem diferentes abordagens analíticas. Com dados ordinais podemos decidir que uma pontuação é mais alta do que outra, mas não podemos afirmar quanto é mais alta, como com os dados intervalares que nos demonstram a distância entre dois pontos. Aqui reside o problema dos itens de Likert. Muitos investigadores tratam-nos como se de uma escala de intervalos se tratasse, supondo que as diferenças entre cada resposta são iguais em distância. Deste modo, tratando-se de uma escala ordinal não podemos recorrer a análises que impliquem nem a média nem o desvio padrão.

Segundo Marôco (2010b), «[a]s variáveis de natureza ordinal (...) de acordo com a definição original de Stevens (1946)⁵⁹ reflectem apreciações qualitativas, com propriedades de grandeza ordenável, mas cuja, eventual, codificação numérica é desprovida de significado quantitativo».

A este propósito Curado, Teles e Marôco (2013) referem:

Quanto à classificação do tipo destas variáveis não verificamos a existência de dúvidas, são variáveis qualitativas ordinais (...), o mesmo não podemos dizer quando através de operações algébricas (soma ou média) com os conjuntos de itens, transformamos a variável ordinal a um nível de medida intervalar (*summated scales*) obtendo scores referentes a constructos teóricos. Neste ponto existe uma grande controvérsia entre os que são favoráveis a esta transformação e os que são desfavoráveis (Curado, Teles & Marôco, 2013, p. 449).

Poynter (2010) constata:

The case for treating data from a Likert item as ordinal (i.e. 1st, 2nd, 3rd as opposed to 1, 2, 3) is based on the fact that there is no reason to believe that the difference between, say, 'Strongly disagree' and 'Disagree' is numerically the same as the difference between 'Agree' and 'Neither agree nor disagree'. Similarly, if the scale is an interval scale the researcher needs to believe that the difference between 'Agree' and 'Disagree' is exactly twice as big as the difference between 'Strongly disagree' and 'Disagree' (Poynter, 2010, s.p.).

E, ainda, noutro ponto, o autor acrescenta:

If the data is not interval data, then it is ordinal data. If it is ordinal data then we can report the median, the mode, the percentage picking each level, the percentage picking the top two boxes, the bottom two boxes, the percentage agreeing or disagreeing, etc. However, we cannot and should not calculate a mean or standard deviation (Poynter, 2010, s.p.).

Também Urdan (2010) contesta a validade dos métodos paramétricos quando aplicados a variáveis ordinais e refere que as variáveis ordinais são «variables measured with numerical values where the numbers are meaningful (e.g., 2 is larger than 1) but the distance between the number is not constant» (Urdan, 2010, p. 6). Segundo Jamieson (2004), «[i]t has become common practice to assume that Likert-type categories constitute interval-level measurement» (Jamieson, 2004, p. 1217).

⁵⁹ A definição original de Stevens (1946) apresentava-se do seguinte modo: «[a]s a matter of fact, most of the scales used widely and effectively by psychologists are ordinal scales. In the strictest propriety the ordinary statistics involving means and standard deviations ought not to be used with these scales, for these statistics imply a knowledge of something more than the relative rank order of data» (Stevens, 1946, p. 679).

O facto do item tipo Likert da nossa escala apresentar somente 4 pontos foi outro impedimento para podermos tratar os dados com testes estatísticos paramétricos. Curado, Teles e Marôco (2013) explicam:

Ainda existem outros autores que consideram que esta operacionalização [testes paramétricos] pode ser feita se os itens das escalas tiverem pelo menos 5 pontos, na escala de medida, e forem consideradas como intervalares ou quase intervalares, tendo subjacente um constructo contínuo (Curado, Teles, & Marôco, 2013, p. 449).

Num segundo esboço, refletimos na possibilidade de tornar a resposta aos itens da questão 16 através de uma variável dicotómica: “concordo” e “discordo” (mantendo sempre a possibilidade da resposta “não sei”). Após reflexão aprofundada, decidimos abandonar o formato mantendo o que fora testado nos inquéritos dos nossos colegas investigadores nos vários países, uma escala com 4 pontos. Com este formato mantínhamos a possibilidade de vir a refinar a análise e tratamento dos dados (o mesmo não aconteceria se optássemos por itens com dois pontos). Com os quatro pontos poderíamos sempre, se fosse essa a decisão futura, aglutinar as respostas e torná-las dicotómicas.

Para nós foi sempre claro que seria importante não utilizar um ponto neutral qualquer que fosse a quantidade de pontos do item. A literatura é profícua em encontrar muitos estudos em que os inquiridos têm a tendência de dirigirem as suas respostas para o ponto neutral. Não queríamos que tal acontecesse; daí mantermos sempre, em todas as possibilidades que nos ocorreram, a opção de resposta “não sei”, mesmo que de antemão soubéssemos que ela viria a ser tratada como caso omissio.

3.4.3.2 – Tipos de questões em formato HTML

O nosso inquérito por questionário apresenta os seguintes blocos de questões: (i) caracterização dos inquiridos e das escolas; (ii) aspetos atualmente problemáticos, e aspetos adequadamente preparados antes da eleição para o cargo; (iii) identificação e caracterização da formação do inquirido e sugestões de melhoria da formação; (iv) o posicionamento do inquirido em relação à profissionalização do cargo de diretor e outros comentários (Quadro 15).

Quadro 15. Estrutura do inquérito por questionário

Blocos	Questões	Tipologia de resposta			Variável	
		Fechada	Semifechada	Aberta	Nominal	Ordinal
Caraterização do inquirido	1. Género	X			X	
	2. Idade	X				X
	3. Grupo de recrutamento	X			X	
	4. Qualificação mais elevada	X				X
	5. Formação em administração escolar atual		X			
	6. Formação em administração escolar anterior		X			
	7. Tempo (intervalo de anos) como diretor	X				X
	8. Tempo (intervalo de anos) de serviço	X				X
	9. Tempo (intervalo de anos) gestão intermédia	X				X
	10. Tempo (intervalo de anos) gestão de topo	X				X
Caraterização da escola	11. Número de alunos	X				X
	12. Níveis de ensino lecionados na escola	X				
	13. Distrito (escola sede)	X			X	
	14. Litoral/interior e Urbano/rural	X			X	
	15. Nível socioeconómico da comunidade	X				X
Aspetos problemáticos	16. Aspetos problemáticos e aspetos adequadamente preparados	X				X
	17. Outros aspetos problemáticos			X		
Caraterização da formação	18. Caraterização da formação	X				X
Sugestões de melhoria da formação	19. Utilidade da formação			X		
	20. Melhores práticas de formação			X		
	21. Sugestões de melhoria da formação			X		
Profissionalização	22. Profissionalização do diretor			X		
Comentários	23. Comentários			X		

Enquanto Hill & Hill (2009) defendem que a caraterização do inquirido deve constar no início do inquérito, Thayer-Hart et al. (2010) sugerem que constem na última secção do questionário. Optámos, tal como nos ISPP *surveys* aplicados nos outros países, por uma secção inicial de caraterização dos inquiridos e das escolas. A inquirição de aspetos mais específicos realizou-se numa fase mais avançada do questionário tal como recomendam Thayer-Hart et al. (2010).

As questões abertas possibilitaram que os inquiridos se expressassem livremente sobre os assuntos questionados (Thayer-Hart et al., 2010), no entanto, Reja et al. (2003) e Thayer-Hart et al. (2010) corroboram a ideia de que as questões em que se apresentam

alternativas de resposta são mais atrativas, por necessitarem de menos tempo de interpretação.

O questionário contém uma nota introdutória, tal como indicado por Hill e Hill (2009), solicitando colaboração, justificando os objetivos do instrumento, descrevendo o questionário, as instituições envolvidas e a declaração de confidencialidade e de anonimato e o consentimento informado. Este último aspeto, como referem Bogdan e Biklen (1994), é uma das duas questões que «dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos» (p. 75).

A maioria das questões apresentámo-las sob a forma de resposta obrigatória, para contornar possíveis distrações no momento do preenchimento. As questões em aberto apresentaram-se como facultativas, porque não queríamos que os inquiridos acabassem por desistir perante este tipo de questões (Reja et al., 2003) que, pela sua natureza, podem acarretar mais tempo de reflexão e de resposta, assim como informação mais pormenorizada.

A recolha dos dados neste formato foi feita em folha de cálculo o que permitiu fácil exportação para outros formatos.

Seguimos as indicações de Thayer-Hart et al. (2010) colocando, no corpo do *email* de solicitação de preenchimento, apenas a hiperligação de acesso ao instrumento. Os autores aconselham que apenas se deva colocar as questões no corpo do *email* em casos de formulários com um reduzido número de questões.

3.4.3.3 – *Opção pelo web survey*

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), os questionários podem ser de administração direta (preenchimento a cargo do respondente) ou indireta (o inquiridor regista a informação fornecida pelo respondente). Na primeira modalidade, segundo Ghiglione e Matalon (1995) o “questionário autoadministrado” pode ser entregue em mão, como pode ser remetido por correio. Optámos desde o início por fazê-lo por correio eletrónico.

Atualmente o correio eletrónico e as novas TIC vieram tornar todo este processo de correspondência mais imediato. Como tal, recorreremos a formulários *HyperText Markup Language* (HTML) na construção do questionário, como tem sido frequente na investigação

educacional (Solomon, 2001). Quisemos tirar o máximo partido destas tecnologias que nos obviavam tempo e recursos materiais.

Contudo, o processo de customização do inquérito foi deveras moroso e um verdadeiro desafio de construção técnica. A plataforma por nós escolhida, *Google Script*, não é nada intuitiva como outras do género que a empresa *Google* oferece. Inicialmente, tentámos utilizar o *Google Forms*; contudo, deparámo-nos com algumas limitações na construção da questão matriz (questão 16⁶⁰), pelo que nos decidimos pela programação através do *Script*, também da *Google Drive*. Fomos obrigados a recorrer ao apoio técnico de um informático que, pacientemente, foi conseguindo ultrapassar as nossas exigências pouco comuns e nada imediatas de se concretizarem.

No que se refere ao grafismo e ao *layout* do *web survey*, seguiram-se as indicações de Thayer-Hart et al. (2010), simplicidade e consistência.

O *web survey* apresenta vantagens que se prendem com custos económicos, facilidade e rapidez na recolha de dados, alcance de um maior número de potenciais respondentes (Lynn, 2013; Roberts, 2013) e armazenamento automático numa base de dados diminuindo, assim, o risco de erro inerente à digitação da informação (Solomon, 2001).

No estudo de Díaz de Rada e Domínguez-Álvarez (2014), sobre a qualidade de inquéritos administrados via *web*, conclui-se que estes apresentam menor número de questões não respondidas e respostas mais desenvolvidas nas questões abertas do que os inquéritos aplicados em papel.

No condução do *web survey* equacionámos as dificuldades que se prendem com aspetos técnicos. Por exemplo, a compatibilidade do *browser* usado pelos respondentes, daí termos testado o nosso instrumento em diferentes formatos⁶¹ numa sala de informática com vários computadores e com colegas docentes preenchendo simultaneamente o inquérito. Testámos, ainda, os picos de “carga” de informação aquando da submissão dos inquéritos em

⁶⁰ No *Google Forms*, vimo-nos impossibilitados de construir um questionário no formato como fora anteriormente aplicado em papel ou em formato *pdf* nos vários países. Não obstante, no início, ainda tentámos, adaptá-lo aos formatos de questões oferecidos tanto no *Google Forms* como em outras plataformas criadas para o efeito; este apresentava-se sempre muito extenso porque éramos obrigados a desdobrar em duas partes a matriz de questões, sendo obrigados a repetir os 25 aspetos em duas secções.

⁶¹ Verificámos a compatibilidade do formulário nas versões dos navegadores de uso mais generalizado (*Google Chrome*, *Internet Explorer*, *Firefox* e *Safari*) e com os sistemas operativos *Windows* (*Microsoft*), *OS X* (*Apple*) e *Linux*.

simultâneo. Procurámos lacunas que pudessem provocar alguma entropia na recolha dos dados.

Não tivemos problemas quanto à cobertura da população devido à falta de serviço de *internet* (Lynn, 2013). O risco das mensagens serem bloqueadas por processo de filtragem de correio eletrónico (Graeml & Csillag, 2008) passou a ser quase inexistente devido ao seu envio através da DGAE. Estávamos, ainda, seguros de que os contactos eletrónicos das escolas se encontravam atualizados, pois a base de contactos da DGAE seria possivelmente a mais atualizada. Contudo, nunca poderíamos ter o controlo total sobre os reais respondentes, conforme refere Lynn (2013), isto é, o risco de ter havido submissão de múltiplas respostas por parte do mesmo indivíduo (Solomon, 2001) ou a submissão ter sido feita de forma accidental ou, até, maliciosa porque nunca seria totalmente controlada por nós.

Na construção em HTML do nosso *web survey* utilizámos:

- (i) Texto de secção – separadores que servem para dividir o questionário em partes (referimo-nos aos botões “Aceito participar”, “Não aceito participar”, “Página anterior”, “Página seguinte” e “Submeter”);
- (ii) *Dropdown* – caixa expansível onde colocámos as opções de resposta (referimo-nos às questões: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 e 16);
- (iii) Caixa de texto – espaço para inserir frases curtas [referimo-nos à questão 5, mais precisamente ao item “Outra(s)”, à questão 6, novamente, ao item “Outra(s), e ao item final que permitia a introdução do correio eletrónico do inquirido];
- (iv) *Check boxes* – espaço para escolha de uma ou várias opções de entre um conjunto de itens apresentados (referimo-nos às questões 5, 6, 12, e aos itens finais “disponibilidade para entrevista” e “receber os resultados da investigação”);
- (v) Texto ensaio – espaço para escrita de textos mais longos, comentários, sugestões, serviu para as questões em aberto (referimo-nos às questões 17, 19, 20, 21, 22 e 23);

- (vi) *Rate* – questões de escala (referimo-nos à questão 18: “informal/formal”, “*ad hoc*/intencional”, “fragmentada/estruturada”, “auto-iniciativa/iniciativa da tutela”, “voluntária/obrigatória”, “reativa/pró-ativa”, “local-centralizada”, “profissional-universitária” e “geral/específica”).

A opção pelo *web survey* trouxe-nos imensas vantagens tanto na distribuição como na recolha dos dados; permitiu-nos sempre a imediata acessibilidade aos dados alojados na plataforma *Google Drive*, a partir de qualquer ponto de acesso à *internet*.

3.4.3.4 – Validação do inquérito através de entrevista cognitiva e de pré-teste

Anastasi (1998) e Creswell (2009) apontam três formas de verificação da validade de um estudo quantitativo: (i) ‘mede o que realmente pretende medir?’ (validade de conteúdo); (ii) ‘mede o construto ou os conceitos hipotéticos?’ (validade do construto ou da variável latente); (iii) ‘os resultados estão correlacionados com outros resultados?’ (validade concorrente ou preditiva).

Ao carreamos os inquéritos por questionário aplicados no âmbito ISPP por outros investigadores noutros países (Anexo U, Anexo V, Anexo W e Anexo X) para a nossa investigação, através de um processo de adaptação, beneficiámos grandemente da validação já verificada por esses investigadores nas suas pesquisas. Não obstante este benefício, reforçámos a validade do nosso inquérito quando o sujeitámos a entrevistas cognitivas e a um pré-teste.

Para identificar a validade de conteúdo do instrumento, foram percorridas duas etapas. Na primeira etapa, realizaram-se três entrevistas cognitivas com o objetivo de refinar a redação dos itens e verificar da sua pertinência concetual no que se refere às duas escalas. Na segunda fase, realizámos um pré-teste com a aplicação do instrumento a um grupo de cinco diretores de ambos os sexos e com diferente experiência no cargo.

A entrevista cognitiva tem sido utilizada na investigação em educação onde os inquéritos são aplicados frequentemente, dada a sua relativa eficiência (Desimone & Le Floch, 2004). A entrevista cognitiva é uma ferramenta de diagnóstico concebida para abordar as questões de interpretação de cada item e identificar itens que podem desencadear erro de resposta (Drennan, 2003; Karabenick, Woolley, & Friedel, 2007). A entrevista cognitiva

permite ao pesquisador descobrir se os respondentes entendem o que está sendo procurado em cada item, de forma consistente, e na forma como o pesquisador pretende (Collins, 2003; Willis, 2005). Geralmente, são conhecidos dois tipos de entrevista cognitiva: (i) a entrevista que coloca “questões verbais” e (ii) aquela que “leva” o entrevistado a “pensar alto” (Collins, 2003).

Na entrevista cognitiva está sempre em jogo a perspectiva do respondente e não a do investigador:

Questionnaire completion can fail for a number of reasons. However, through the process of cognitive interviewing the process of question completion can be viewed from the perspective of the respondent rather than the researcher. This allows the researcher to gain insight into problems that may not have been anticipated prior to general distribution of the questionnaire. It also ensures data compatibility in that the majority of respondents will interpret questions in the same way (Drennan, 2003, p. 62).

O tempo de entrevista cognitiva pode chegar até 2 horas. Contudo, nas investigações conhecidas que utilizaram esta técnica, as entrevistas rondaram uma duração de 30 minutos (Sopromadze & Moorosi, 2016). As nossas entrevistas cognitivas⁶² (consultar Anexo Y e Anexo Z – o primeiro contém o email a solicitar a entrevista e o segundo contém o guião da entrevista cognitiva) tiveram a duração de 58, 83 e 89 minutos. Foram realizadas na própria escola dos inquiridos, no próprio gabinete, ou num local onde se sentissem menos inibidos.

No processo de validação do nosso inquérito por questionário, através das entrevistas cognitivas, deparámo-nos com uma repetida consideração acerca de um item que inicialmente havíamos colocado no nosso inquérito: “aplicação das políticas do sistema”. Retirámo-lo dado que, segundo os três entrevistados, o assunto já estaria incluído no item “equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais”. Consideravam o sistema

⁶² Através de questões verbais, os participantes são convidados a falar com o pesquisador sobre a sua interpretação das questões e a comentar o texto do inquérito. O objetivo é identificar ambiguidades na redação das questões do inquérito. Os entrevistados são encorajados a comentar sobre a precisão das respostas. Exemplos de questões que se podem colocar na entrevista: “A questão é fácil ou difícil?”; “O que significa este termo?” (Collins, 2003). Já o método “pensar em voz alta” captura os processos de pensamento do entrevistado e a sua compreensão dos itens, em vez do entendimento do pesquisador (Drennan, 2003). O objetivo aqui é entender que informações os entrevistados consideram mais relevantes e como processam a informação para decidir como responder a cada questão. Pensar em voz alta é apropriado para questionários de autopreenchimento (Collins, 2003) (o Anexo AA apresenta exemplos de questões a colocar numa entrevista cognitiva). A combinação dos dois métodos enriquece a validação do instrumento robustecendo-o através das eventuais confirmações ou correções que o processo de validação proporcione.

português da administração escolar excessivamente centralizador, sendo que as políticas do sistema eram entendidas como “exigências” do Ministério da Educação e Ciência.

No inquérito por questionário inicial, anterior à validação através da entrevista cognitiva, para identificação dos inquiridos com formação especializada em administração, havíamos colocado exclusivamente os itens “licenciatura em administração escolar”, “pós-graduação em administração escolar”, “mestrado em administração escolar” e “doutoramento em administração escolar”. Confrontados com as informações de um dos entrevistados, afirmando ter realizado um Curso de Estudos Superiores Especializados não indicado no inquérito, decidimos juntar ao item “Pós-graduação” “ou Curso de Estudos Superiores Especializados em administração escolar”, ficando assim “Pós-graduação ou Curso de Estudos Superiores Especializados em administração escolar”.

Após alterações sugeridas pelos participantes nas entrevistas cognitivas, o inquérito foi, finalmente, sujeito a um pré-teste (Ghiglione & Matalon, 1995), estudo preliminar (Hill & Hill, 2009) ou estudo piloto (Coutinho, 2011), uma apresentação do instrumento a «um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra» (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 182) e foram feitos alguns ajustes finais. Nesta ocasião estimou-se o tempo médio necessário ao preenchimento do inquérito. Foi importante para deteção de insuficiências, reformulação e eliminação de algumas questões. No pré-teste sujeitámos o instrumento a cinco diretores escolhidos por conveniência.

Estabelecemos contactos com vários diretores (através de telefone e correio eletrónico) para a realização tanto das entrevistas cognitivas como para a realização do pré-teste e deparámo-nos com algumas dificuldades na angariação de diretores com tempo disponível (a azáfama das escolas não permite grande disponibilidade na agenda dos diretores). Solicitávamos sempre uma pequena reunião (20 minutos) para apresentação do projeto e marcação da entrevista ou do pré-teste caso aceitassem participar.

Quer já na realização das entrevistas exploratórias, quer depois na realização das entrevistas cognitivas e no pré-teste ao inquérito, com todos os diretores tivemos constantes interrupções durante as reuniões (com estes a serem abordados e solicitados para resolver assuntos emergentes e urgentes nas escolas).

Por duas razões não submetemos os dados das escalas da adequada preparação e da escala dos aspetos problemáticos a análises fatoriais exploratórias ou confirmatórias. Em primeiro lugar, o fato de termos sempre tratado os aspetos de cada escala sem nunca os aglutinar em categorias não justificaria que, no fim, fizéssemos uma análise fatorial. Segunda razão, prende-se com os itens de tipo Likert utilizados nas duas escalas que não apresentavam uma escala métrica de pelo menos cinco pontos, não atendendo ao pressuposto de medida forte (Bollen, 1989; Finney & Distefano, 2006; Marôco, 2010a). Por estas duas razões não considerámos viável a análise fatorial, nem mesmo recorrendo à matriz de correlações policóricas como indicam alguns autores (Babakus, Ferguson, & Jöreskog, 1987; Marôco, 2010b; Gadermann, Guhn, & Zumbo, 2012).

A consistência interna (fiabilidade) de um inquérito por questionário é, muitas vezes, verificável através dos cálculos do coeficiente Alfa de Cronbach. Em Marôco e Garcia-Marques (2006) encontrámos alguns critérios de recomendação de fiabilidade estimada pelo coeficiente Alfa de Cronbach. Contudo, por questões de coerência, não pudemos utilizar este método de confiabilidade, pelas mesmas razões que atrás explicitámos e que justificaram a nossa opção pelos testes estatísticos não paramétricos⁶³.

Para além dos mecanismos atrás referidos de validação, sublinhamos que o instrumento transporta consigo uma forte triangulação de teorias que o projeto ISPP tem procurado aprimorar em cada país que é aplicado. Para além do mais a utilização de métodos mistos ofereceram-nos uma validade verificada através da triangulação de dados (Cronholm & Hjalmarsson, 2011). Efetivamente, fomos confirmando ao longo das fases e dos instrumentos de investigação utilizados que os resultados obtidos foram sempre no mesmo sentido, denotando-se claramente uma validação dos instrumentos e dos resultados por intermédio deles obtidos.

⁶³ Se flexibilizarmos o nosso posicionamento quanto a esta matéria, que não consideramos de pormenor, ao submetermos as nossas escalas à análise de fiabilidade através do Alfa de Cronbach, verificamos que os valores α , em ambas as escalas apresentam valores assinaláveis ($\alpha = ,918$ na escala da adequada preparação e $\alpha = ,882$ na escala dos aspetos atualmente problemáticos), apresentando assim fiabilidades elevadas e verificando-se uma boa intercorrelação e homogeneidade dos itens que as compõem. Quanto às subescalas (Sistema, Local, Interpessoal e Intrapessoal), os valores de coeficiente de Alfa de Cronbach são considerados aceitáveis. Nas subescalas dos aspetos da adequada preparação, os valores de coeficiente de Alfa de Cronbach situam-se entre $\alpha = ,757$ e $\alpha = ,821$ e, nas subescalas dos aspetos atualmente problemáticos, os valores de coeficiente de Alfa de Cronbach situam-se entre $\alpha = ,698$ e $\alpha = ,789$ (Anexo BB). Na escala “experiência de aprendizagem” da questão n.º 18, o Alfa de Cronbach apresenta valores aceitáveis ($\alpha = ,679$, conforme Anexo CC)

Quanto aos dados extraídos através das questões abertas, na última secção do inquérito por questionário, sujeitas a uma análise qualitativa, utilizámos os processos recomendados de validação e objectividade mais comuns: a intercodificação e o teste de *kappa* de Cohen. Mais adiante, no ponto “Validação e fiabilidade da análise de conteúdo”, aprofundaremos esta questão.

3.4.3.5 – Autorizações da Comissão Nacional de Proteção de Dados e da Direção-Geral da Educação

Na relação que estabelecemos com a Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) aquando da obtenção de autorização para realização das entrevistas e aplicação do inquérito, o processo foi moroso. Tivemos de aguardar pela análise e decisão final da CNPD o que nos causou alguns constrangimentos na medida que só poderíamos avançar para a fase seguinte da investigação após a resposta da CNPD.

Após a anuência da CNPD, solicitámos aprovação para realização do inquérito em meio escolar à Direção-Geral da Educação (DGE) (Anexo DD). O parecer submetido através da plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) da DGE também nos reteve algum tempo até obtermos a sua aprovação (Anexo EE).

Solicitámos, ainda, às várias instituições intervenientes no programa doutoral, a autorização para utilização dos respetivos logótipos no inquérito por questionário: FSCH-UNL, FCT-UNL e ISPA (Anexo FF, Anexo GG e Anexo HH).

3.4.3.6 – Protocolo de colaboração celebrado entre o investigador e a Direção-Geral da Administração Escolar

A celebração do protocolo com a DGAE para aplicação do inquérito foi bem mais célere do que as autorizações e pareceres dos anteriores organismos. Estes fizeram com que tivéssemos algum atraso no cumprimento dos prazos assumidos com a DGAE (Anexo II).

Foi muito importante a colaboração da DGAE porque garantiu o envio da hiperligação a todos os diretores de escola. Antes do nosso contacto com a DGAE, havíamos verificado que a lista de contactos de correio eletrónico das escolas, constantes no *site* da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), para além de confusa, parecia-nos desatualizada.

Para o preenchimento do questionário, escolhemos o primeiro período do ano letivo de 2015-2016, mais precisamente os meses de novembro e dezembro, por considerarmos o período mais propício à angariação de respondentes, procurando ser o menos onerosos no impacto no quotidiano das escolas.

O *email* dirigido aos diretores das escolas (Anexo JJ), no dia 3 de novembro de 2015, por intermédio da Senhora Diretora-Geral da Administração Escolar, identificava o investigador, referia o protocolo de colaboração entre o investigador e a Direção-Geral da Administração Escolar, o centro de investigação ao qual o investigador estava associado CICS.NOVA (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa), o projeto ISPP, o objetivo, o público-alvo, a data limite para o preenchimento do inquérito (17 de novembro de 2015), a garantia da confidencialidade e anonimato dos participantes, o *email* do investigador para eventuais dificuldades ou esclarecimentos e o URL (*Universal Resource Locators*), a hiperligação para acesso direto ao inquérito por questionário. Na página *web* do inquérito, os inquiridos deparavam-se com o título “Estudo internacional acerca da preparação do diretor de escola”, encontravam, novamente, a referência ao protocolo de colaboração entre a DGAE e o investigador, o âmbito do inquérito (programa doutoral em Ciências da Educação em associação Universidade Nova de Lisboa – Faculdade Ciências Sociais e Humanas e Faculdade de Ciências e Tecnologia – e ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida), o projeto ISPP, os objetivos, o tempo estimado para preenchimento (10 a 15 minutos) e a garantia de confidencialidade e anonimato. Para além dos agradecimentos, colocaram-se as referências à autorização da CNPD (Anexo KK) e à aprovação de realização de inquérito em meio escolar pela DGE (Anexo LL) e *email* para esclarecimentos, dificuldades no acesso ou no preenchimento.

Como havíamos previsto inicialmente, houve a necessidade do envio de novo *email*, por intermédio da Direção-Geral da Administração Escolar, informando da prorrogação do prazo limite para preenchimento do inquérito, ficando este disponível até dia 10 de dezembro de 2015. Agradecemos as palavras dirigidas aos diretores pela Senhora Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar neste *email*: «Tendo-se verificado a ausência de algumas respostas e considerando a importância do tema, a sua colaboração é muito importante» (Anexo MM).

A Figura 6 apresenta-nos a distribuição diária do número de respostas ao longo do período em que o inquérito por questionário esteve disponível para preenchimento *online*. Na Figura 6 podemos verificar a existência de três picos de resposta. Os três picos aconteceram em dias logo após o envio dos *emails* a incentivar o seu preenchimento. Sendo que os dois últimos picos foram intermediados por um fim-de-semana. Manifestamos estupefação pela quantidade de respostas obtidas. As informações que obtivemos antes da aplicação do inquérito indicavam uma taxa de resposta que iria rondar, num cenário favorável, os 10%. A nossa taxa de resposta foi de 67%, muito para além do previsto e indicado por outros investigadores experientes neste tipo de instrumentos, denotando-se que os mecanismos utilizados na angariação de respondentes foram bem-sucedidos.

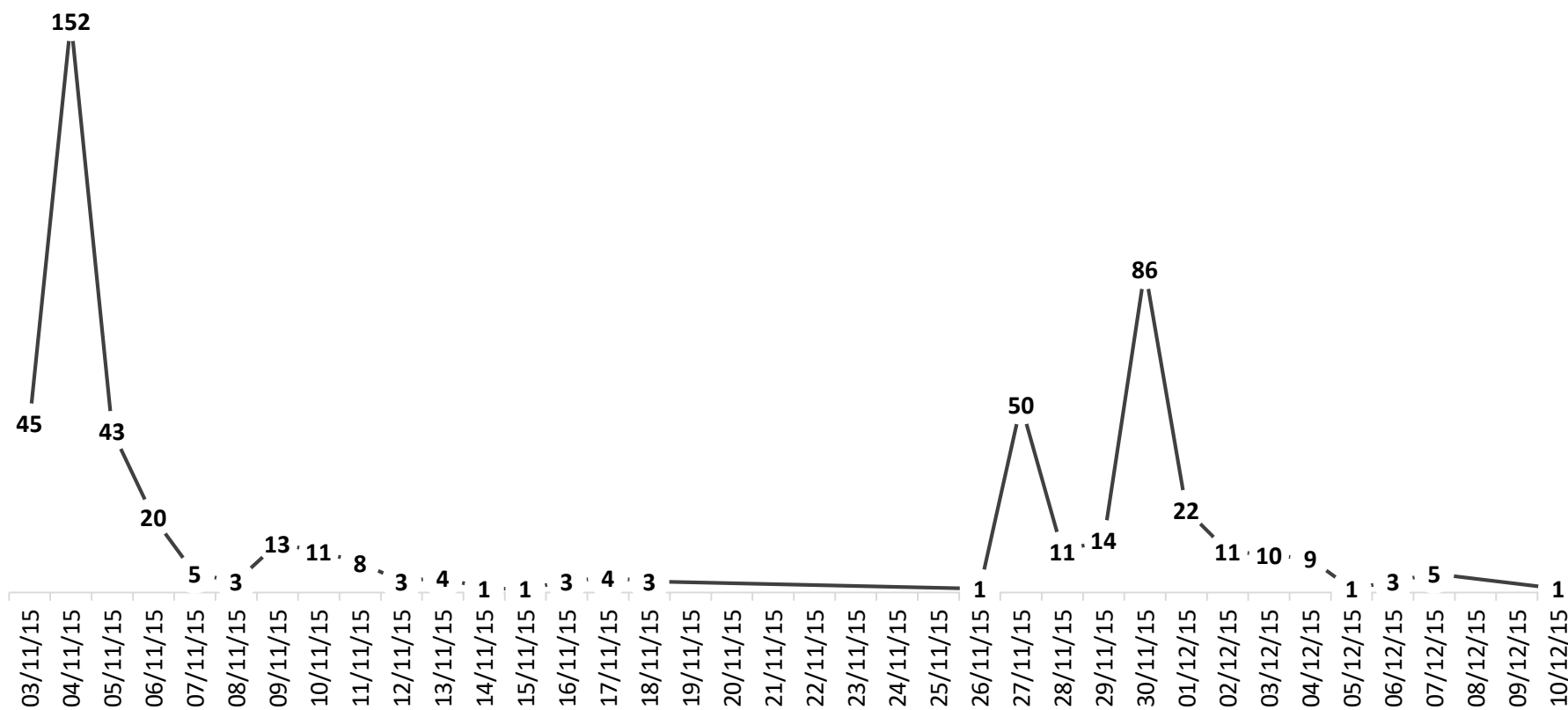


Figura 6. Distribuição do número de respostas ao questionário submetidas em cada dia

3.4.3.7 – *Amostra significativa*

Sabemos que só podemos realizar inferências sobre uma população a partir do conhecimento da amostra e de uma amostragem probabilística ou aleatória; isto quando se assegura que todo e qualquer elemento da população possa ter a possibilidade de ser selecionado (Fernandes, 1999; Ghiglione & Matalon, 1995; Ferreira & Campos, 2009; Coutinho, 2011).

Apesar de não podermos assegurar a amostragem probabilística e aleatória e, sobretudo, pela prática verificada noutros inquéritos deste tipo, consideramos que o nosso inquérito por questionário atingiu uma taxa de resposta assinalável. Numa população constituída por 810 diretores de escola, 543 diretores responderam ao inquérito (67,04%). Sá e Silva (2015, outubro), investigadores da Universidade do Minho, num universo muito próximo do nosso, de um total 797 diretores inquiridos, obtiveram somente 156 respostas (19,57%).

Não obstante não podermos assegurar com total certeza a representatividade da nossa amostra, os mapas da Figura 7, que permitem comparar a distribuição da população e da nossa amostra por distritos, indiciam que poderemos estar perante uma amostra representativa. No entanto, convém referir que estamos somente a acautelar a variável localização. Outras variáveis deveriam ser invocadas e verificadas para que a representatividade da amostra se efetivasse com maior confiança.

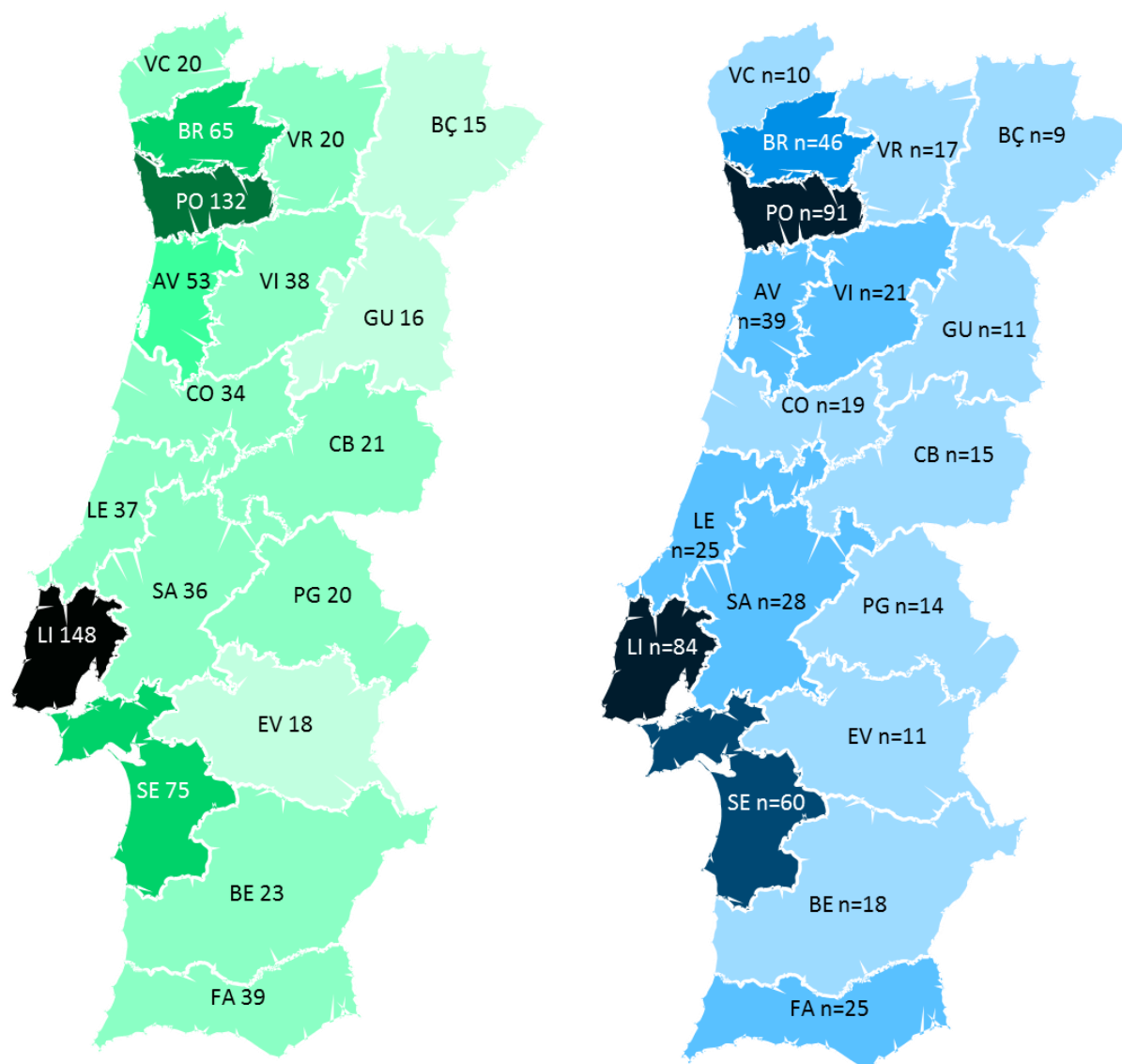


Figura 7. Mapas de distribuição da população e da amostra por distritos na região de Portugal Continental

População = mapa verde / amostra = mapa azul

3.4.4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

3.4.4.1 – *Recurso à análise estatística descritiva e inferencial*

A análise estatística descritiva serviu-nos para: (i) definição do perfil-tipo dos inquiridos e das respetivas escolas; organização dos *rankings* dos “aspetos da adequada preparação” e dos “aspetos atualmente problemáticos” (questão n.º 16); e definição do perfil-tipo dos inquiridos relativamente às “experiências de aprendizagem” (questão n.º 18). Para uma melhor e mais fácil leitura dos resultados resumimos os dados através da construção de mapas, tabelas, gráficos e figuras.

Através de técnicas de análise estatística inferencial, por natureza indutivas e baseadas no cálculo de probabilidades, tratámos os dados relativos a: (i) escala dos aspetos da “adequada preparação” (questão n.º 16, coluna direita), (ii) escala dos aspetos “atualmente problemáticos” (questão n.º 16, coluna esquerda) e (iii) escala de “caraterização das experiências de aprendizagem” (questão n.º 18). Submetemos os dados a testes não paramétricos⁶⁴, tais como o teste *U* de Mann-Whitney, *H* de Kruskal-Wallis e ao teste *post hoc* das comparações múltiplas das ordens de Dunn [conforme descrito em Marôco (2011)] para compararmos a distribuição das respostas de concordância entre os vários grupos. Utilizámos uma probabilidade de erro tipo I (α) de 0,05. Os testes foram realizados no *software SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences – for Windows* versão 23®, IBM SPSS, Chicago, IL). Através dos testes não paramétricos comparámos a distribuição da concordância entre os subgrupos da nossa amostra estratificados de acordo com as variáveis baseadas nas caraterísticas do diretor [género, idade, experiência em cargos de gestão de topo, formação especializada em administração escolar, formação em administração escolar (independentemente de ser especializada), qualificação mais elevada] e nas caraterísticas da escola [lecionação do ensino secundário, dimensão da escola (número de alunos matriculados), nível socioeconómico da comunidade onde se insere a escola e localização geográfica da escola (interioridade/litoralidade/ruralidade/urbanidade e, ainda, por distrito)].

⁶⁴ Por exemplo, para testar a diferença entre grupos quando os dados foram coletados em uma escala ordinal. Os testes são construídos usando-se as posições das observações. A posição (*rank*) de uma observação é o número de ordem da observação, estando as observações ordenadas. Quando há empates, toma-se como posição de cada observação a média das posições (postos) que seriam atribuídos às observações caso os empates não existissem.

Inicialmente, no tratamento dos dados do questionário, ousávamos recorrer à análise descritiva através de médias, quer para ordenar os aspetos em cada escala, quer para compararmos os diferentes grupos amostrais, quer, ainda, para compararmos com os resultados de alguns países que integraram o projeto ISPP (conforme Anexo NN). Prevíamos submeter os dados a testes paramétricos, no entanto, abandonámos a ideia pelas razões que atrás foram aduzidas e que se prendem com o item de tipo Likert.

A opção pelo uso de métodos estatísticos não paramétricos para tratamento dos dados das escalas da questão n.º 16 justificou-se por:

- i) os itens de resposta das escalas não apresentarem ponto neutral (o vulgarmente conhecido “não concordo, nem discordo⁶⁵”), não contribuindo assim para que se verifique um contínuo e uma equidistância entre os pontos (isto é, a distância entre “concordo totalmente” e “concordo” não é entendida como igual entre “concordo” e “discordo”);
- ii) havendo somente quatro pontos na escala, não seria adequado recorrer a testes paramétricos devido a inexistência do pressuposto de medida forte (Curado, Teles, & Marôco, 2013; 2014);
- iii) não termos recorrido a âncoras numéricas (1 = Discordo completamente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente);
- iv) não oferecermos uma apresentação gráfica dos itens que claramente demonstre equidistância entre as categorias de resposta (a opção pelas *dropdown* não oferece essa disposição gráfica, pelo contrário reforça a ideia de uma ordem decrescente, conforme podemos verificar na Figura 8.

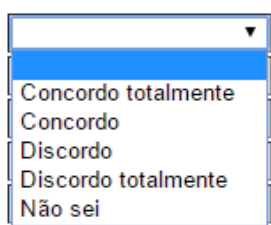


Figura 8. *Dropdown* utilizada na 16.ª questão do questionário

⁶⁵ Apresentamos antes uma categoria de resposta que se apresenta no extremo da escala, a resposta “não sei”, que foi tratada como caso omissio.

Quanto aos testes não paramétricos, a literatura indica que os mesmos devem ser utilizados quando as variáveis são medidas numa escala nominal ou ordinal e são indicados inclusive para amostras pequenas⁶⁶. Devem ser usados quando a amostra tem uma distribuição que não é normal⁶⁷ ou quando, apesar da amostra ter uma dimensão superior a 30, se opta por conclusões mais conservadoras. A desvantagem destes testes prende-se com o facto de não serem tão potentes quanto os paramétricos, isto é, com os testes não paramétricos não se encontram tantas diferenças entre os dados, quando essas diferenças realmente existem.

Para comparar duas amostras (dois grupos) independentes utilizámos o teste *U* de Mann-Whitney, a alternativa não paramétrica ao teste *t* para amostras independentes. O teste *U* de Mann-Whitney é apropriado para averiguar se as medianas⁶⁸ (μ_X e μ_Y) de duas populações são iguais e independentes (*X* e *Y*). As duas amostras envolvidas não têm de ter a mesma dimensão. A escala tem de ser pelo menos ordinal (Clegg, 1990).

O teste *H* de Kruskal-Wallis é a alternativa não paramétrica ao teste *one way* ANOVA. É calculado como o teste *U* de Mann-Whitney, com a diferença de que podem existir três ou mais grupos. O teste *H* de Kruskal-Wallis pressupõe as seguintes condições para o seu uso: (i) comparação de três ou mais amostras independentes; (ii) não pode ser usado para testar diferenças numa única amostra de respondentes mensurados mais de uma vez; (iii) dados cujo nível de mensuração seja no mínimo ordinal; (iv) exige dados que possam ser ordenados e aos quais seja possível atribuir postos ou ordens; e (v) o tamanho mínimo de cada amostra deve ser de, pelo menos, seis, para se poder recorrer ao χ^2 .

Nestes testes, verifica-se a hipótese nula quando as médias das posições (*mean rank*) de concordância são as mesmas para os grupos em comparação.

3.4.4.2 – Recurso à técnica de análise de conteúdo e a mapas mentais

O método de análise de dados, que se impôs no tratamento das respostas às questões em aberto do inquérito por questionário, obedeceu à técnica de análise de conteúdo, isto é,

⁶⁶ Quando comparámos alguns grupos tivemos efetivamente subamostras menores, tivemos uma amostra com 25 inquiridos.

⁶⁷ Não foi o caso da nossa amostra que apresentou um comportamento gaussiano.

⁶⁸ A mediana tem em conta não a grandeza dos números mas a sua disposição.

submeteu-se a um processo de categorização/codificação segundo indicações de Bardin (2004) e tal como fizemos com as entrevistas exploratórias.

Na investigação qualitativa tem-se recorrido à utilização de métodos de mapeamento e estruturação de dados qualitativos, referimo-nos aos mapas mentais (Buzan & Buzan, 2003), aos mapas conceituais (Novak, 1990) e aos mapas cognitivos (Colin, 1988).

Para visualização dos dados das questões em aberto do inquérito por questionário recorremos a um modelo gráfico híbrido baseado nos conceitos de “mapa mental” e “diagrama conceitual”. Geralmente, o mapa mental «[a] is a multicoloured and image centred, radial diagram that represents semantic or other connections between portions of learned material hierarchically», enquanto, «[a] conceptual diagram is a systematic depiction of an abstract concept in pre-defined category boxes with specified relationships, typically based on a theory or model» (Eppler, 2006, p. 203).

Efetivamente, o nosso modelo de visualização assemelha-se mais a um mapa mental, dado que o tópico principal está no centro, ramificando-se em outros tópicos conforme refinamos a análise. No entanto, também nos baseámos no diagrama conceitual quando nos debruçamos numa análise categorial pré-definida. Para tornar mais fácil a referência, utilizaremos o título de mapa mental. Consideramos que, devido ao ponto de partida da análise se situar no centro do modelo, este assemelha-se mais ao mapa mental.

3.4.4.3 – Modelos heurísticos utilizados na análise de conteúdo

Na análise de conteúdo da questão n.º 17, “Que outros aspetos têm sido problemáticos para si?”, baseámo-nos no instrumento heurístico tetradimensional, originalmente⁶⁹ desenvolvido por Clarke e Wildy (2011)⁷⁰ (Figura 9⁷¹).

⁶⁹ Este modelo de análise foi já reformulado por outros investigadores, referimo-nos a Lovett, Dempster e Flückiger (2014); no entanto, utilizando cinco pontos focais, ou seja, com a inclusão de mais uma dimensão, a pedagogia, constituindo-se assim (i) *pedagogy*; (ii) *people*; (iii) *place*; (iv) *system*; e (v) *self*.

Aqui podemos constatar o interesse que o instrumento despertou entre os investigadores, não se limitando a ser utilizado no âmbito da equipa ISPP como também por outros investigadores fora da equipa. No nosso estudo, mantivemo-nos fiéis ao modelo quadridimensional criado pelos colegas fundadores do projeto ISPP, Clarke e Wildy.

⁷⁰ É importante referir que este modelo de análise está também presente na conceção das escalas da questão n.º 16.

⁷¹ A Figura 9 é uma adaptação nossa. Os autores, Clarke e Wildy, não conceberam o modelo com esta disposição gráfica. Portanto, o nosso cunho pessoal na interpretação do modelo está presente na imagem. De certo modo,

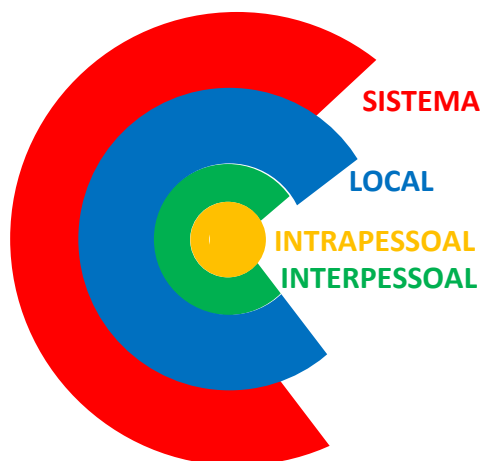


Figura 9. Adaptado de Clarke e Wildy

Clarke e Wildy (2010) explicam o instrumento heurístico do seguinte modo:

Accordingly, from our rich and realistic portrayal of principals' day-to-day work we have articulated a framework with four focal points for informing processes of preparation – place, people, system and self. We believe that this framework has potential to be used as a heuristic tool for connecting with the realities of the principal's world and the professional knowledge, skills and dispositions that are required to perform their work effectively (p. 13).

A dimensão que se refere ao sistema remete-nos para a capacidade do diretor em lidar com as autoridades tutelares da educação, capacidade de navegar através das regulamentações complexas, burocráticas e políticas, «[d]ealing with the system, therefore, takes not only knowledge, understanding and skill but also confidence, determination and political sophistication» (Clarke & Wildy, 2010, p. 14).

A dimensão local remete-nos para a capacidade do diretor de escola de interpretar a complexidade do contexto, da cultura, da comunidade educativa onde a escola se insere.

A dimensão interpessoal remete-nos para a capacidade do diretor conhecer e compreender as pessoas, de lidar com as mais variadas interações diárias complexas com os diversos *stakeholders* que implicam um conhecimento profundo da natureza humana e as motivações das pessoas.

A dimensão intrapessoal remete-nos para a capacidade de resiliência do diretor da escola, onde são postas à prova a sua confiança, autoeficácia e capacidade de gerir múltiplas

há também uma construção nossa, na medida em que, recorrendo à metáfora da “cebola”, as camadas sistema, local, interpessoal e intrapessoal vão tomando uma posição cada vez mais concêntrica no modelo.

pressões. Lidar com dilemas e tensões diárias que implicam níveis elevadíssimos de controle emocional. O autoconhecimento e a capacidade de se compreender, aceitar e lidar com as demandas emocionais do trabalho são fundamentais na preparação do diretor da escola (Wildy & Clarke, 2008).

Num outro passo, ao falarem das múltiplas alianças/parcerias do diretor, Webber e Scott (2013) referem-se à dimensão intra e interpessoal: «[o]ther complexities include the multiple allegiances of leaders, (...) the need for interpersonal and intrapersonal intelligences» (p. 95). Já Gardner (1993), na definição dos sete tipos de inteligência, apelida duas delas de “inteligência interpessoal” e “inteligência intrapessoal”.

Encontramos outros modelos próximos do modelo ISPP. É o caso de Ng (2015) que, no seu estudo exploratório aplicado aos recém diretores singapurenses, estabeleceu um quadro analítico contendo três dimensões do que é um “bom diretor”: (i) pessoal – valores pessoais, sabedoria e humildade; (ii) interpessoal – competências relacionais, desenvolvimento das pessoas e confiança; e (iii) organizacional – cultura de escola orientada para o ensino-aprendizagem, relação com os *stakeholders* e gestão da complexidade. O autor afirma:

(...) a good principal has a moral purpose centered on personal values, a humble disposition, and exudes wisdom. He or she exhibits excellent relational skills, engages in people development, and develops trust among staff. He or she also develops a positive school culture for teaching and learning, builds fruitful relationships with stakeholders, and manages complex issues competently. (Ng, 2015, p. 99).

Já na análise de conteúdo das restantes questões abertas utilizámos um alicerce concetual que encara o perfil do diretor de escola através do desenvolvimento de competências: (i) estratégicas (conceituais e de visão); (ii) sociais (interpessoais); e (iii) técnicas (pedagógicas e administrativas).

Considerámos pertinente o recurso a estes dois quadros de análise metodológica, inclusive, ousámos fazer uma simbiose do modelo heurístico de Clarke e Wildy (2008) com a ideia de competência, através da afirmação: competências são um conjunto de conhecimentos (domínio estratégico-concetual), de capacidades (domínio técnico e pedagógico) e de atitudes (domínio relacional ou social) em ação que se estabelecem na relação consigo próprio (dimensão intrapessoal), com os outros (dimensão interpessoal), com o contexto local (dimensão local) e com o sistema (dimensão sistema).

3.4.4.4 – *Validade e fiabilidade da análise de conteúdo do questionário*

Após a conclusão da análise de conteúdo das questões abertas do questionário, recorreremos a dois métodos para aferir a validade e a fiabilidade dos resultados da categorização. Referimo-nos aos métodos de estabilidade e de reprodutividade⁷² da codificação.

Para tal recorreremos, num primeiro momento, à estabilidade ou fiabilidade intracodificador, isto é, realizámos passados dois meses nova codificação das unidades de registo sem atendermos à primeira codificação, para depois compararmos com a primeira. Segundo J. A. Lima (2013):

A estabilidade (também designada de “fiabilidade intracodificador” ou, simplesmente, “consistência”) refere-se ao grau de invariabilidade de um processo de codificação ao longo do tempo. Ela diz respeito a situações de teste-reteste, em que um codificador duplica, num momento posterior, o procedimento de codificação que aplicou a um mesmo conjunto de dados (idem, p. 11).

E, num segundo momento, testámos a reprodutividade através da intercodificação:

A reprodutividade (também denominada de “fiabilidade intercodificadores”, “acordo intersubjectivo” ou meramente “consenso”) designa o grau em que é possível recriar um processo de recodificação em diferentes circunstâncias, com diferentes codificadores. O caso mais típico refere-se à situação de teste-teste, em que dois codificadores aplicam, de forma independente, as mesmas instruções de codificação ao mesmo material, num determinado momento temporal (idem, p. 12).

No segundo momento, assegurámos, tal como indicado por J. A. Lima (2013), a condição essencial para que exista reprodutibilidade (fiabilidade intercodificadores): uma codificação de forma independente. Baseámo-nos numa análise de conteúdo pré-estruturada, onde «a informação a analisar é apresentada ao codificador de forma pré-estruturada: o “recorte” já foi feito pelo investigador e o juiz recebe uma grelha que integra uma coleção de unidades de registo, devidamente numeradas. Cabe ao juiz, simplesmente, aplicar a estas unidades de registo os códigos constantes do sistema de categorias, que também lhe terá sido entregue pelo investigador» (idem, p. 13).

Depois de estabelecido o recorte das unidades de registo a serem colocadas à prova (Anexo OO), entregámos ao juiz codificador os descritores das categorias e subcategorias

⁷² Segundo as indicações de J. A. Lima (2013) «[u]ma fiabilidade adequada garante aquilo que poderíamos designar de objetividade intersubjetiva dos resultados de uma análise de conteúdo» (pp. 10-11).

(Anexo PP) e um documento contendo o recorte das unidades de registo (Anexo QQ) e aguardámos pelo fim da sua codificação sem interferir na sua recodificação (Anexo RR).

Na nossa investigação, após a recodificação do juiz, que gentilmente aceitou colaborar connosco, recorremos ao teste *kappa* de Cohen (1960), realizado através do *software* SPSS®, para aferirmos da fiabilidade do sistema de categorias:

A medida de Cohen tem por base a noção (...) de que os casos de acordo observados incluem habitualmente situações em que tal acordo poderá ter ocorrido por mero acaso. Por esta razão, introduz, nos cálculos do grau de acordo, uma correção para a possibilidade de isso ter acontecido. Tecnicamente, isto faz-se confrontando a proporção de acordo observada com o nível de acordo estatisticamente esperado em condições de aleatoriedade das classificações realizadas pelos codificadores envolvidos. Por outras palavras, compara-se o acordo obtido com o acordo que se estima que teria surgido se os codificadores tivessem tomado as suas decisões de uma forma totalmente aleatória» (J. A. Lima, 2013, p. 16).

O SPSS produziu, para os nossos dados, um valor de *kappa* de 0,817⁷³ (ou 81,7%), com um nível de probabilidade de $p < 0.01$ (Anexo SS).

3.5 – SÍNTESE

Metodologicamente o nosso estudo dividiu-se em duas fases: a primeira implicou um estudo exploratório, através de entrevistas semiestruturadas, para obtenção da história de vida dos diretores de escola (quatro entrevistas) que nos permitiram adentrarmo-nos no estudo da temática e prepararmo-nos para a fase seguinte; na segunda fase, aplicámos um inquérito por questionário ao universo dos diretores das escolas públicas do território de Portugal Continental (810 diretores).

Antes da aplicação do inquérito por questionário, iniciámos todo um processo de construção/adaptação do inquérito por questionário ISPP ao nosso estudo e ao contexto português; validámos o instrumento através de três entrevistas cognitivas; convertimos o instrumento num *web survey* através de programação HTML e da aplicação *Script* da *Google Drive*; realizámos um pré-teste com a colaboração de cinco diretores de escola; testámos o *web survey* em diferentes navegadores *web*; submetemos ambos os instrumentos (guião da entrevista exploratória e *web survey*) à autorização da Comissão Nacional de Proteção de

⁷³ Segundo a interpretação sugerida por Brennan e Silman (1992) valores de *kappa* indicam a fiabilidade: < 0,20 fraca; 0,21 – 0,40 razoável; 0,41 – 0,60 moderada; 0,61 – 0,80 boa; e 0,81 – 1,00 muito boa.

Dados e à aprovação da Direção-Geral da Educação por se tratar de inquérito em meio escolar, obtendo-se a anuência de ambas as entidades; solicitámos a colaboração da DGAE para, através de correio eletrónico, fazer o envio, a todos os diretores de escola, da hiperligação para preenchimento do questionário, pois assim tínhamos a certeza que o questionário chegaria a todos os diretores de escola. Num universo de 810 diretores de escola, obtiveram-se 543 respostas válidas (67,03% da população).

Recorrendo a métodos mistos, na análise e tratamento dos dados das entrevistas exploratórias e nas questões abertas do inquérito por questionário, utilizámos a técnica de análise de conteúdo e a construção de mapas mentais que auxiliaram numa mais fácil visualização dos resultados. No tratamento dos dados referentes às escalas da “adequada preparação”, dos “aspetos atualmente problemáticos” e das “experiências de aprendizagem” do inquérito por questionário, utilizámos a análise estatística descritiva, possibilitando-nos a ordenação dos aspetos através de percentagens, e, ainda, a testes não paramétricos que nos permitiram inferir nas comparações que se realizaram entre várias subamostras.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

O quarto capítulo subdivide-se em duas secções: (i) a análise e discussão dos resultados da parte exploratória e (ii) a análise quantitativa e discussão dos resultados do questionário⁷⁴.

A partir dos dados advindos da parte exploratória analisámos: (i) as características dos entrevistados e das respetivas escolas; (ii) as competências valorizadas pelos entrevistados; (iii) as críticas ao sistema da administração escolar em Portugal; (iv) a preparação informal do cargo; (v) a preparação formal; (vi) os aspetos importantes e as dificuldades no início do exercício do cargo; e (vii) as lacunas e propostas de formação.

Os dados do inquérito por questionário são analisados recorrendo simultaneamente a métodos mistos. A análise quantitativa dos resultados do inquérito apresenta as seguintes secções: (i) caracterização dos inquiridos, da sua formação em administração escolar, da sua experiência em gestão escolar, e das escolas que dirigem; (ii) a análise estatística inferencial não paramétrica da escala da adequada preparação nas subamostras baseadas em características do diretor, da escola e sua localização (por distrito); (iii) a análise estatística inferencial não paramétrica dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em características do diretor, da escola e sua localização (por distrito); (iv) a ordenação e comparação dos aspetos adequadamente preparados antes de serem eleitos para o cargo (por subamostras); (v) a ordenação e comparação dos aspetos atualmente problemáticos (também subamostras); (vi) comparação dos *rankings* em ambas as escalas “adequada preparação” e “aspetos problemáticos”; (vii) perfis de preparação para o cargo (por subamostras); e (viii) comparação dos perfis de preparação para o cargo entre Portugal e o Canadá.

A análise de conteúdo e discussão de resultados das questões abertas do questionário apresentam as seguintes alíneas: (i) referência aos aspetos problemáticos nas dimensões “sistema”, “interpessoal”, “intrapessoal” e “local”; (ii) referência às melhores práticas de preparação sem caráter prático, com experiência em real contexto de trabalho, que conciliem

⁷⁴ Procurámos, neste capítulo, cruzar a análise com a discussão de resultados. Contudo, para a maior parte dos itens, não foi possível, uma vez que não existe bibliografia, nem estudos ao caso português, que o permitissem.

teoria e prática, aos conteúdos fundamentais a ter em conta na preparação, aos melhores dinamizadores da preparação e a elaboração de um perfil de competências do diretor de escola; (iii) sugestões de melhoria na preparação dos diretores, que passam pela responsabilidade da tutela, por uma formação mais específica, por formação mais prática e com partilha de experiências e com a identificação das áreas que necessitam de maior preparação; (iv) a utilidade da formação em administração escolar; (v) o posicionamento dos inquiridos quanto à profissionalização do cargo de diretor; e (vi) os comentários espontâneos focando os pontos fracos do sistema, da preparação e dos diretores, assim como os pontos fortes dos diretores e da sua preparação.

4.1 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PARTE EXPLORATÓRIA

4.1.1 – CARATERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS E DAS RESPETIVAS ESCOLAS

Dos quatro participantes nas entrevistas exploratórias, dois são diretores em escolas não agrupadas onde estão matriculados 1 100 e 1 600 alunos, os outros dois participantes são diretores em agrupamentos de escolas onde estão matriculados cerca de 3 350 e 4 000 alunos. Uma das escolas não agrupadas leciona o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. A outra leciona exclusivamente o ensino secundário. Nas escolas agrupadas lecionam-se todos os níveis de ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Uma das escolas não agrupadas localiza-se em meio rural, mas muito próxima da cidade capital de distrito. As restantes localizam-se em meio urbano.

Três participantes consideram que em termos socioeconómicos os alunos que frequentam as suas escolas são oriundos de famílias de classe média e média-alta. Um diretor considera que a sua escola é muito heterogénea quanto à caraterização socioeconómica.

O quadro docente das escolas estudadas varia entre 86 e 326 docentes e o quadro de não docentes oscila entre os 30 e 80 funcionários. Todos os diretores referem que as suas escolas apresentam uma assinalável estabilidade do corpo docente.

Dos quatro entrevistados, três são do género feminino e um do género masculino. Situam-se na faixa etária entre os 50 e 58 anos. Todos têm naturalidade portuguesa. Três nasceram em localidades que não aquela em que agora são diretores. Três dos diretores são

casados e um é viúvo. Os seus agregados familiares variam entre um e cinco elementos. A qualificação mais alta de dois dos diretores é o mestrado. Os outros são detentores de uma licenciatura na área que os habilitou para o ensino.

4.1.2 – COMPETÊNCIAS VALORIZADAS PELOS ENTREVISTADOS

Os entrevistados salientaram algumas competências a valorizar nos diretores de escola, destacamos: proximidade/diálogo e apoio aos pais, alunos e funcionários; disponibilidade; conhecimento da legislação; respeito pelas competências de cada interveniente no processo educativo; bom relacionamento com a tutela; cumprimento dos normativos e isenção na admissão dos alunos; promoção e capacidade de seleção das lideranças intermédias; delegação de competências; responsabilidade; versatilidade (capacidade de desempenhar múltiplas tarefas) e adaptabilidade; capacidade de desenvolvimento de parcerias; humildade; rapidez nas decisões; eficácia na comunicação; estabilidade familiar; resiliência; frontalidade; autodidatismo; promoção do trabalho em equipa; competências administrativas; planeamento das atividades de acordo com o projeto educativo; planeamento da rede escolar; conhecedor da realidade de sala de aula e de todo o processo de ensino-aprendizagem (competências inerentes à docência); espírito de serviço; competências relacionadas com as relações públicas; vocação; conhecimento do que é a escola no seu todo; autonomia; promoção de relações positivas na comunidade educativa; e liderança pedagógica.

4.1.3 – CRÍTICAS AO SISTEMA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

Quanto às críticas ao sistema, dois dos entrevistados criticam a dependência e controlo do diretor pelo Conselho Geral; como tal, defendem uma maior autonomia e atribuição de poderes ao diretor.

Um dos entrevistados defende a eleição do diretor através de concurso nacional, referindo que a pessoa que conduziu a sua entrevista de recrutamento não detinha conhecimentos em administração escolar. O mesmo entrevistado apontou deparar-se com alguns colegas diretores “agarrados ao poder”, outros, ainda, “formatados”.

Outro entrevistado critica a escolha de candidatos conhecidos do Conselho Geral para a direção das escolas. Manifesta-se contra a possibilidade de se poder ser diretor sem qualquer experiência de gestão e constata a existência de diretores sem formação em administração escolar. Sugere que a legislação seja alterada para que se implementem programas de *mentoring* que preparem os diretores de escola.

Outro diretor refere que o Conselho Geral é um órgão pouco representativo dos professores. Defende a municipalização das escolas. Sugere a criação de um “guião de tarefas” para os diretores, uma espécie de “manual de procedimentos” que os auxilie no cumprimento dos seus afazeres e obrigações. Constata que é significativa a quantidade de diretores com assinalável antiguidade no exercício dos cargos de gestão de topo das escolas. Critica, ainda, a quantidade de plataformas informáticas para preenchimento de dados exigidos pelas Direções-Gerais.

Por último, um dos entrevistados critica o facto de algumas escolas do agrupamento distarem significativamente umas das outras. Critica, ainda, as solicitações redundantes dos organismos centrais, a obsessão pelos exames, a avulsa produção legislativa que só contribui para a dispersão nas escolas, a falta de pessoal e a falta de uma ligação direta e eficaz nas comunicações com a DGAE. Refere, também, os baixos salários dos diretores e a inexistência de um gabinete de apoio jurídico nas escolas.

4.1.4 – PREPARAÇÃO INFORMAL

Foi-nos difícil apurar o tempo de serviço em que os entrevistados possam ter exercido cargos de gestão de topo em órgãos colegiais de acordo com os modelos anteriores ao Decreto-Lei n.º 75/2008. Quando questionados, três dos diretores falaram indiscriminadamente dos cargos de gestão de topo, independentemente de serem presidentes nos órgãos colegiais ou diretores já ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008.

De acordo com o testemunho dos participantes, verificámos que, após o Decreto-Lei n.º 75/2008, o tempo efetivo de exercício deste cargo unipessoal é diverso entre os entrevistados. Deparámo-nos com um diretor que vem a desempenhar o cargo há um ano, outro há dois anos e outros dois há cinco e seis anos.

É curioso verificar que aquele que foi eleito há um ano para o cargo unipessoal de diretor é também um dos mais experientes no respeitante ao desempenho de cargos de gestão de topo, em modelos de gestão anteriores ao Decreto-Lei n.º 75/2008.

Salientamos que todos os participantes manifestaram um profundo conhecimento da gestão das escolas ao enunciarem uma multiplicidade de funções e cargos desempenhados antes de serem eleitos diretores. Todos exerceram cargos de proximidade e de gestão intermédia nas escolas⁷⁵. Contudo, salientamos que três dos entrevistados demonstraram mais experiência do que aquele que exerce o cargo somente há dois anos. O tempo de serviço docente dos diretores varia entre os 21 e os 36 anos.

Todos os entrevistados deram a entender ter assumido o papel de mentorandos⁷⁶ quando se encontravam em posições que lhes permitiam aprender com os diretores mais experientes. Um dos participantes apelida a coordenadora da área educativa de “tutora”, quando o acompanhou há 12 anos atrás, acrescentando:

Eu tinha um bom suporte da coordenadora da área educativa da altura (...) ela fazia um acompanhamento muito próximo, muito próximo dos presidentes, fossem eles do Conselho Diretivo, fossem eles da Comissão Instaladora (...) qualquer dificuldade que tivesse, eu telefonava de manhã e ela vinha lá. (...) Houve todo um acompanhamento excelente, aprendi imenso, imenso, imenso com ela (Ent1§24).

Um outro entrevistado testemunha: «(...) tive um bocadinho a vida facilitada porque fui vendo os outros fazer e fui sempre estando envolvido na relação da gestão» (Ent3§153).

Outro afirma:

Eu aprendi mais com outros colegas diretores, outros presidentes, e aprendi mais com os elementos, os colegas que estavam colocados no centro da área educativa e na DREL, na altura, quando eu tinha dúvidas eles esclareciam-me, e eu, com as leituras que fazia da legislação, com a informação e a ajuda que tinha da parte destes organismos do Ministério da Educação, fui aprendendo a lidar com estes processos. Está a entender?! Portanto, não foi no mestrado que eu aprendi (Ent4§184).

⁷⁵ Enunciaram como funções exercidas anteriormente: presidente de Comissão Instaladora, presidente do Conselho Executivo, subdiretor, adjunto do diretor, presidente da Comissão Administrativa Provisória, diretor, vogal da direção, diretor de escola privada, diretor de turma, coordenador de departamento, representante do grupo disciplinar, coordenador dos cursos noturnos, supervisor de exames nacionais, corretor de exames nacionais, orientador de estágio, presidente da Assembleia Constituinte, membro do Conselho Pedagógico, presidente do Conselho Geral, presidente da Assembleia de Escola, membro da equipa de horários, coordenador da unidade de aferição e membro do secretariado de exames.

⁷⁶ Salientamos que este termo é adotado por nós, nenhum dos entrevistados o referiu deste modo, no entanto o sentido que o termo compreende estava presente nas palavras utilizadas pelos entrevistados.

Os próprios entrevistados assumem também o papel de mentores quando nos relataram os diálogos com outros elementos da sua equipa diretiva: «[v]ou ensinando, vou dizendo “olha isto é importante fazer desta maneira, é assim que nós vamos conseguir isto ou aquilo”» (Ent2§269); «Portanto tenho a minha equipa e estou constantemente a ensiná-los e a prepará-los» (Ent4§186); «Considero-me uma mentora, eles próprios também me consideram, desculpe a presunção, mas eles também me consideram» (Ent4§190).

4.1.5 – PREPARAÇÃO FORMAL

Quanto à formação em administração escolar, anterior à eleição de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, um dos diretores entrevistados referiu a conclusão de um mestrado em administração escolar e outro a participação no CVOTAE⁷⁷. Após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, um dos entrevistados apostou num mestrado em administração escolar, outro participou no Programa de Formação de Líderes Inovadores⁷⁸ e outro concluiu uma pós-graduação em administração escolar.

4.1.6 – ASPETOS IMPORTANTES E DIFICULDADES NO INÍCIO DO EXERCÍCIO DO CARGO

Os entrevistados destacaram alguns aspetos que tiveram de prestar mais atenção no início do exercício do cargo: o estabelecimento de parcerias; a gestão dos recursos humanos e a distribuição do serviço; a gestão administrativa e financeira, a gestão de *stocks* e contabilidade, sobretudo o pagamento de salários; a organização e gestão do currículo; os aspetos pedagógicos; a interpretação e domínio da legislação; a avaliação de desempenho; a comunicação e a diplomacia; o trabalho em equipa e uma liderança partilhada; a boa relação com os colegas; e o foco no essencial.

Evidenciaram como dificuldades, logo no início do cargo: as críticas dos pais; o excessivo controlo do Conselho Geral; o fraco desempenho dos professores e das lideranças intermédias, a inexperiência das equipas diretivas e os assistentes técnicos pouco qualificados; os professores desmotivados por motivos económicos; o combate ao tabagismo

⁷⁷ Este curso de formação, de acordo o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, não pode ser reconhecido como formação especializada em administração escolar.

⁷⁸ Este programa de formação, de acordo o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, não pode ser reconhecido como formação especializada em administração escolar.

e ao consumo de estupefacientes entre os alunos; a excessiva estabilidade do corpo docente e a pouca estabilidade dos recursos humanos não docentes; a resistência e o absentismo dos professores; a excessiva burocracia, sobretudo as sucessivas mudanças, de ano para ano, nas plataformas informáticas do Ministério da Educação e Ciência; o individualismo que dificulta a dinamização do trabalho colaborativo; a reestruturação dos agrupamentos e a gestão do tempo devido às distâncias a percorrer entre as escolas; a instabilidade legislativa; a lassidão social das famílias; o isolamento do cargo, a angústia da decisão e a preocupação em fazer bem as coisas; a supervisão dos diretores de turma; a gestão dos recursos humanos e a contratação; a contabilidade e o pagamento de salários.

4.1.7 – LACUNAS E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO

Os entrevistados apontaram algumas lacunas no desempenho do cargo que poderiam ser colmatadas com uma melhor preparação e formação dos diretores nas seguintes áreas: legislação, contabilidade, supervisão de professores, visão estratégica, comunicação, administração, finanças, contratação, psicologia e indisciplina.

Quanto a modalidades de formação, os participantes no estudo exploratório realçam como possibilidades: um programa nacional de formação; a formação baseada na prática, enraizada nas funções e nas prioridades do diretor e com experiência em contexto real; a formação *inter pares*; um programa com formadores simultaneamente académicos/investigadores e diretores experientes; (iv) a criação de guiões de procedimentos uniformizados; e (v) o desenvolvimento de programas de mentoria.

Acerca desta última sugestão do entrevistado, consideramos que os programas internacionais de preparação analisados, aquando da revisão da literatura, evidenciaram que a prática da mentoria é efetivamente uma metodologia de formação recorrente, reconhecida como uma modalidade que contribui fortemente na preparação e no desenvolvimento dos diretores das escolas. Tal como Silva, G. R. (2006), Barroso, Afonso e Dinis (2007) desconhecemos que, em Portugal, haja qualquer iniciativa formal deste género.

Realçamos o testemunho de um entrevistado, considerando-se um afortunado pela experiência enriquecedora que havia passado: «(...) tive a sorte de ter o presidente e o vice-

presidente, (...) os que mais percebiam de direção da escola, e portanto eles ensinaram-me imenso» (Ent2§147).

Neste momento, em Portugal, a oferta formativa especializada em administração escolar é imensa; todavia parece-nos haver alguma relutância em avançar para uma preparação dos diretores mais enraizada na prática e com experiências no terreno ao longo da formação (Silva & Silva, 2016, janeiro).

4.2 – ANÁLISE QUANTITATIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

4.2.1 – ALGUNS NÚMEROS SOBRE AS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTUGAL CONTINENTAL

Consideramos oportuno, nesta ocasião, caracterizar o contexto das escolas através da recolha de alguns números sobre as escolas públicas do ensino não superior no território de Portugal Continental, sobretudo naquilo que interfere diretamente com a gestão do diretor.

Na Tabela 1 são referidos os dados das escolas do ensino público não superior recentemente divulgados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), embora ainda referentes ao ano letivo 2013-2014. Na Tabela 1 verificamos que, no ensino público no ano letivo 2013-2014, estavam matriculados 1 293 927 (somatório de todos os alunos de todos os níveis de ensino não superior), trabalhavam 110 714 docentes e 57 988 não docentes. No ano letivo 2013-2014, existiam 713 escolas agrupadas e 95 escolas não agrupadas, perfazendo o total de 808 Unidades Orgânicas (UO - escolas agrupadas e não agrupadas), correspondentes ao mesmo número de diretores (808). A partir destes números estimamos que por diretor podemos fazer corresponder 1 601 alunos ($1\,293\,927 / 808 = 1601,39$), 137 docentes ($110\,714 / 808 = 137,02$) e 72 não docentes ($57\,988 / 808 = 71,77$)⁷⁹.

⁷⁹ Será interessante a consulta do Anexo TT, nele apresentamos os valores financeiros que direta ou indiretamente são alocados às escolas do ensino básico e secundário, conforme o Orçamento do Estado para 2016. Apuramos um volume financeiro que ronda 3 726 034 686€ (Ministério da Educação, 2016, fevereiro). O Anexo VV apresenta os valores salariais auferidos anualmente pelos diretores de acordo com a dimensão da escola que dirigem. Pudemos apurar que, em média, os diretores das escolas públicas em Portugal Continental auferem 37 179€/ano.

Tabela 1. Distribuição de alunos, docentes e não docentes e das unidades orgânicas do ensino público não superior no ano letivo 2013-2014 em Portugal Continental

Alunos matriculados	Educação Pré-Escolar	132 867
	Ensino Básico	872 030
	Ensino Secundário	289 030
	Total	1 293 927
Docentes	Educação Pré-Escolar	8 023
	1.º CEB	22 880
	2.º CEB	19 641
	3.º CEB e Secundário	60 170
	Total	110 714
Não docentes		57 988
Unidades Orgânicas		808

Fonte: DGEEC, DSEE, & DEEBS (2015)

Na Figura 11 podemos observar a atual distribuição das Unidades Orgânicas por distrito, considerando já fusão do Colégio Militar com o Instituto de Odivelas (distrito de Lisboa) e na Figura 12 apresentamos a distribuição das escolas⁸⁰ por distrito na região de Portugal Continental. Salientamos que o distrito do Porto, apesar de constituído por um número inferior de UO (132 UO, conforme apresentado no mapa da Figura 11), comparativamente com o distrito de Lisboa, com número mais elevado de UO, apresenta um número total de escolas maior, perfazendo 907 escolas, enquanto em Lisboa se apuram 830 escolas. Braga, Aveiro e Leiria apresentam-se com 541, 493 e 419 escolas respetivamente. Portalegre é o distrito com o menor número de escolas (a consulta do Anexo UU pode ajudar na análise da distribuição das escolas e agrupamentos por distrito).

A Figura 10 exhibe a percentagem de UO que em Portugal Continental assinaram Contrato de Autonomia⁸¹, apurando-se que, num total de 813 UO, 26% (212 UO) assinaram um Contrato de Autonomia com o MEC.

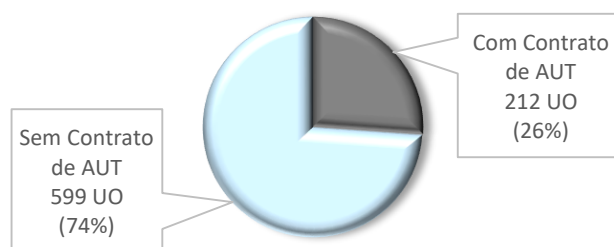


Figura 10. Unidades Orgânicas com Contrato de Autonomia

⁸⁰ Considerando a fusão do Colégio Militar com o Instituto de Odivelas e não excluindo a Escola Profissional de Ciências Geográficas cujo diretor-executivo não é docente.

⁸¹ O Ministério da Educação e Ciência, através da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, artigo 4.º, permite o desenvolvimento da autonomia das escolas, que queiram celebrar um Contrato de Autonomia, através do qual podem ser reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade.

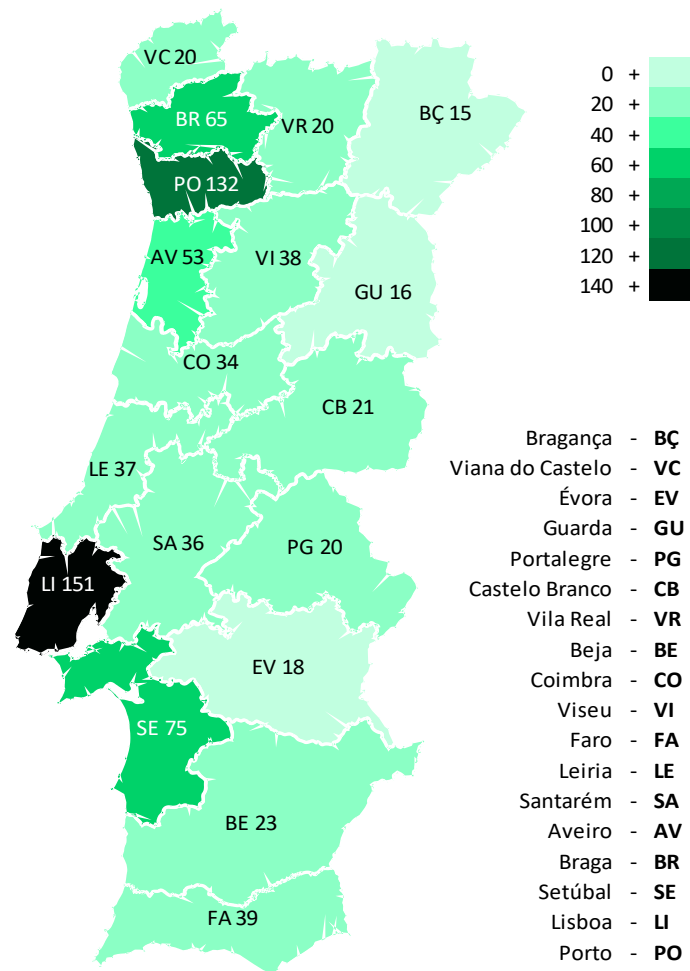


Figura 11. Distribuição total das Unidades Orgânicas por distrito
(Elaboração do autor a partir de ficheiro cedido gentilmente pela DGAE)

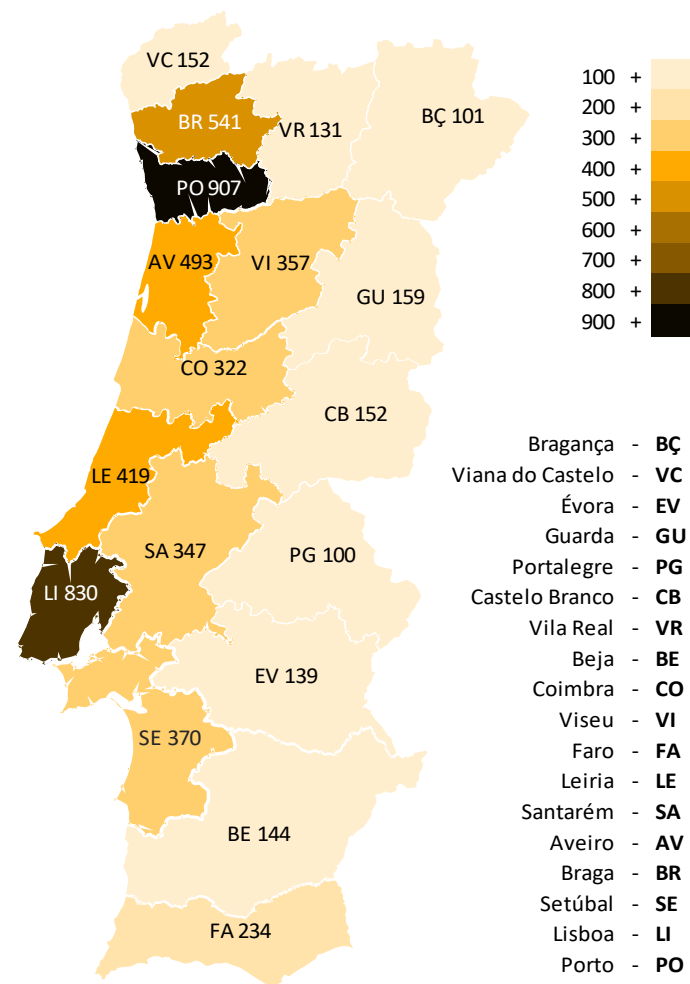


Figura 12. Distribuição total de escolas por distrito
(Elaboração do autor)

Na Figura 15 estão demarcadas as cinco regiões correspondentes às Direções de serviços da Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve) com o número de UO que assinaram Contratos de Autonomia com o MEC. Salientamos a região Norte com 49 UO, o Centro com 13 UO, Lisboa e Vale do Tejo com 46 UO, o Alentejo com 18 UO e o Algarve com 11 UO.

Na Figura 13 podemos observar a percentagem de UO ao abrigo do Programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária ⁸². Nela podemos certificar que existem 137 UO ao abrigo deste Programa. O programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 UO, distribuídas

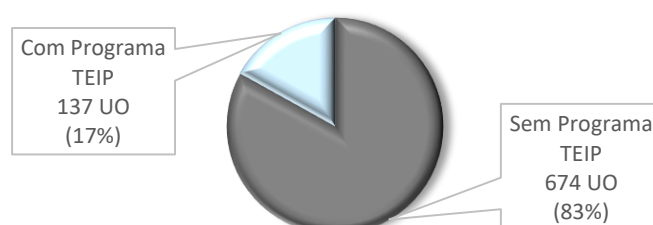


Figura 13. Percentagem de Unidades Orgânicas com Programa TEIP

pelas cinco Direções de serviços da Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares conforme podemos verificar na Figura 14.

Ao abrigo do Programa TEIP, na região Norte estão 92 UO, no Centro 49 UO, na região de Lisboa e Vale do Tejo 52 UO, no Alentejo 13 UO e, por fim, no Algarve 6 UO.

⁸² O Programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) é uma iniciativa governamental, implementada em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

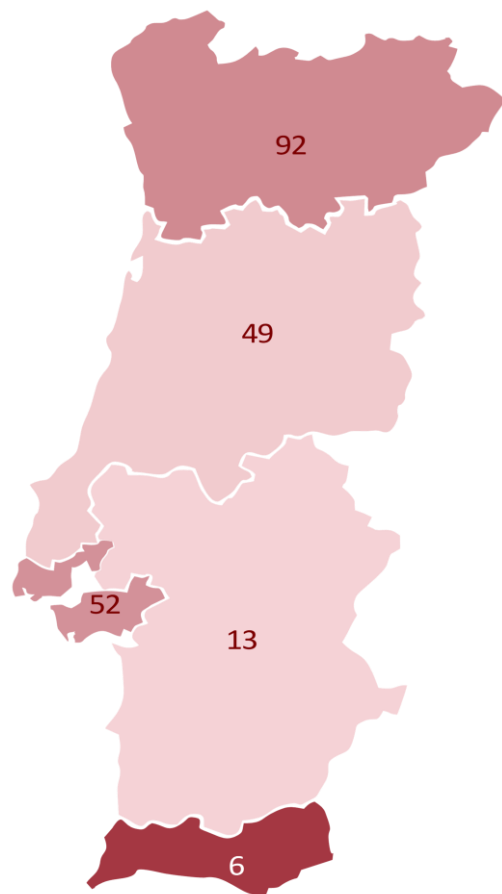


Figura 14. Distribuição das Unidades Orgânicas com programa TEIP por NUT II
(Elaboração do autor a partir de documento gentilmente cedido pela DGAE)

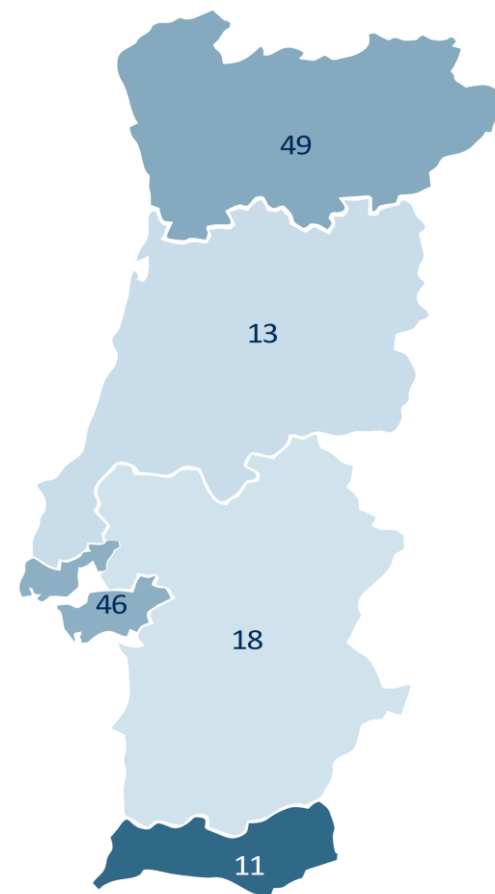


Figura 15. Distribuição das Unidades Orgânicas com Contrato de Autonomia por NUT II
(Elaboração do autor a partir de documento gentilmente cedido pela DGAE)

4.2.2 – CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

4.2.2.1 – Caraterização dos inquiridos

Numa população de 810⁸³ diretores ou presidentes de Comissões Administrativas Provisórias (CAP) de escolas públicas do ensino não superior do território Continental português, obtivemos uma amostra de 543 inquiridos, equivalente a uma taxa de resposta de 67% da população. Sendo que, de acordo com a Figura 16, 57,3% pertence ao género masculino, equivalente a 311 inquiridos, e 42,7% pertence ao género feminino, equivalente a 232 inquiridos⁸⁴.

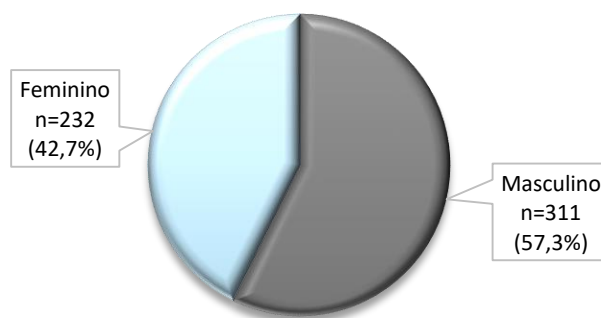


Figura 16. Distribuição dos inquiridos por género

⁸³ Não foram considerados nesta população os dois diretores dos Estabelecimentos Militares de Ensino (o diretor do Colégio Militar, já fundido com o Instituto de Odivelas, e o diretor dos Pupilos do Exército), assim como o diretor da Escola Profissional de Ciências Geográficas (este diretor não pode ser incluído por não se tratar de um docente mas de um técnico superior da Direção-Geral do Território em comissão de serviço, ao qual agradecemos a amabilidade pela informação que de imediato nos fez chegar através de correio eletrónico).

⁸⁴ O inquérito de Sá e Silva (2015, outubro), aplicado a 797 diretores de escolas em Portugal continental, com uma taxa de resposta na ordem dos 20% (n=156) e com o objetivo de esboçar o perfil do diretor escolar em Portugal, apresentou uma distribuição dos inquiridos de 47,1% para o género feminino e de 52,9% para o género masculino. Não muito longe da nossa amostra que apresenta 42,7% para o género feminino e 57,3% para o género masculino (cerca de 5% de diferença). Como Sá e Silva (2015, outubro) constatamos uma maioria de diretores do sexo masculino.

Virgínio Sá e Guilherme Silva são dois Investigadores da Universidade do Minho, instituição de grande prestígio pela investigação realizada na área da administração escolar.

Tivemos o privilégio de trocar algumas impressões com Professor Doutor Guilherme Silva logo no início da nossa investigação, antes mesmo de termos em vista a condução deste questionário. A leitura dos seus textos foi extremamente importante para nós.

A Figura 17 patenteia a distribuição da amostra por idade: o grupo entre 35 e 44 anos de idade com 57 respondentes, equivalente a 10,5%; o grupo entre 45 e 54 anos de idade com 268 respondentes, equivalente a 49,4%; o grupo com idade igual ou superior aos 55 anos de idade, 218 respondentes, equivalente a 40,1% da amostra. Salientamos que a amostra não compreende nenhum diretor com idade inferior a 35 anos de idade e que a maioria dos inquiridos inclui-se na faixa etária entre os 45 e 54 anos de idade.

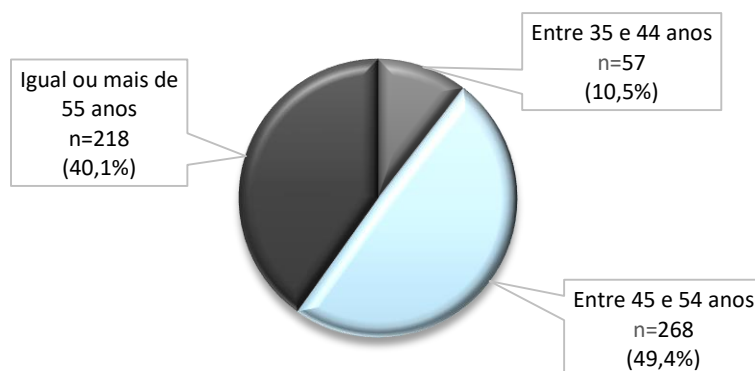


Figura 17. Distribuição dos inquiridos por idade

Na Figura 18 observamos a distribuição dos inquiridos por níveis de ensino do grupo de recrutamento. Verificamos que grande parte dos inquiridos insere-se em grupos de recrutamento do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário (3.º CEB/Sec) (n=343), 63,2% da amostra, 1,8% (n=10) da Educação Pré-Escolar (EPE) e 0,6% do Ensino Especial (n=3).

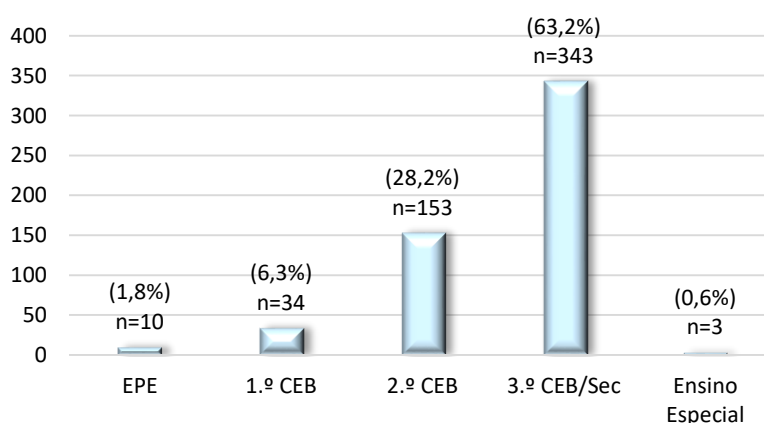


Figura 18. Distribuição dos inquiridos por ciclo de ensino

A Figura 19 apresenta a distribuição dos inquiridos por grupo de recrutamento. A amostra contém uma maior distribuição de diretores pertencentes ao grupo de recrutamento de Português e Matemática, grupo 300 e 500, com 42 e 41 diretores respetivamente.

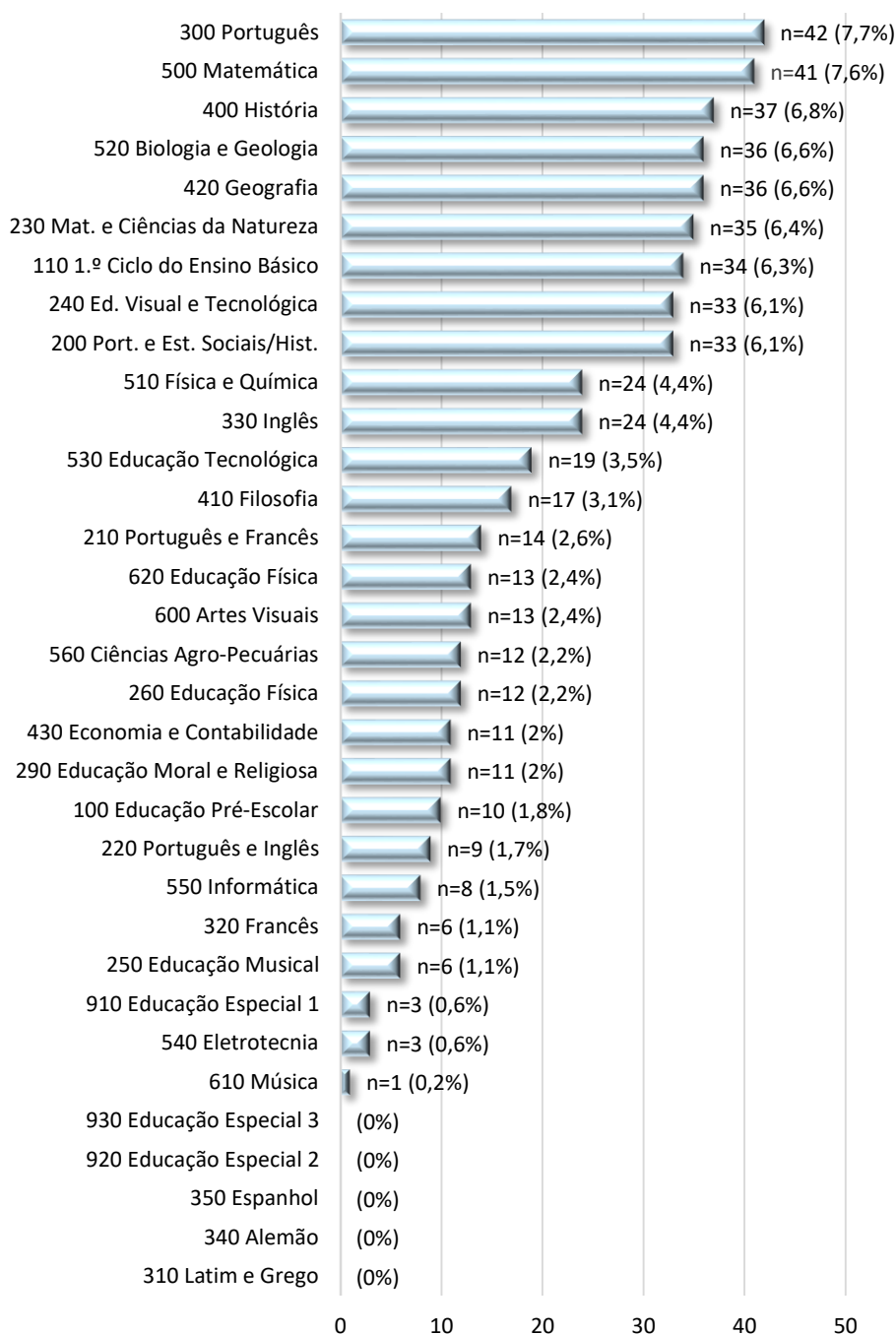


Figura 19. Distribuição dos inquiridos por grupo de recrutamento

A Figura 20 expõe a distribuição dos inquiridos por qualificação académica mais elevada. Salientamos a existência de 10 respondentes com qualificação ao nível do bacharelato (1,8%) e 14 respondentes ao nível do doutoramento (2,6%).

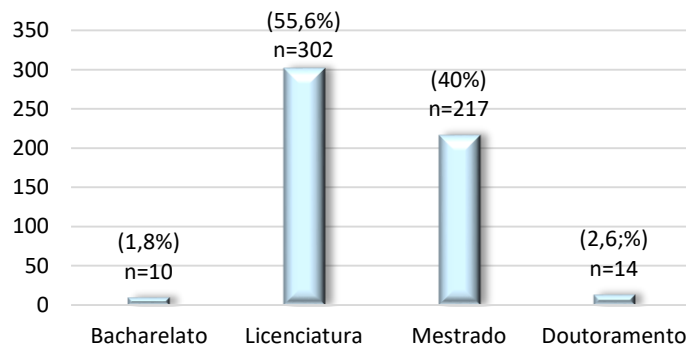


Figura 20. Distribuição dos inquiridos de acordo com as suas qualificações mais elevadas

4.3.2.2 – Caracterização da formação em administração escolar dos inquiridos

Na Figura 21 podemos ler a distribuição da amostra por tipologia de formação em administração escolar antes da eleição⁸⁵. Encontramos um único inquirido que detinha simultaneamente formação não especializada, especializada e doutoramento em administração escolar; 79 inquiridos detinham simultaneamente formação não especializada e especializada; 214 inquiridos detinham formação especializada; 3 apresentavam o grau de

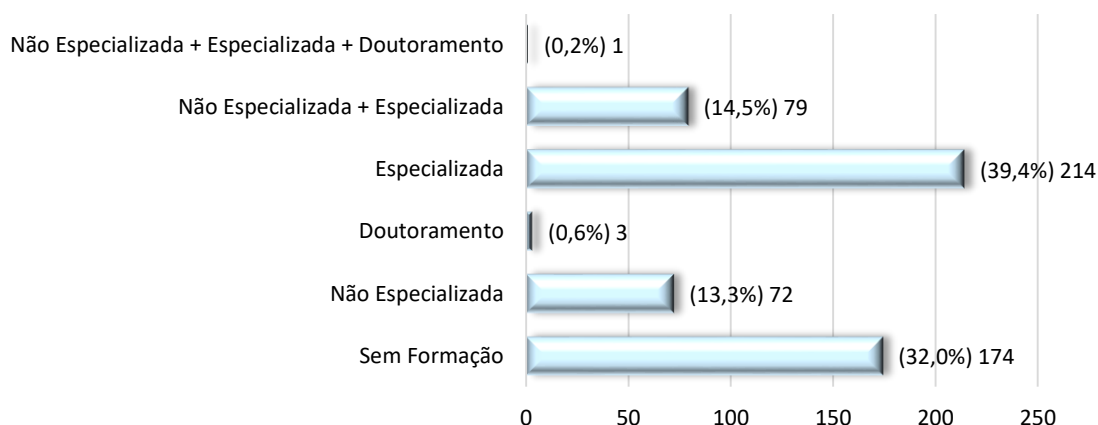


Figura 21. Distribuição dos inquiridos de acordo com formação em administração escolar antes de terem sido eleitos pela primeira vez de acordo com o DL n.º 75/2008

⁸⁵ Solicitamos atenção na interpretação da Figura 21. Não nos referimos a um momento cronológico concreto (até porque os primeiros diretores eleitos tomaram posse no ano de 2009); pretendemos apresentar uma “fotografia”, em termos de formação em administração escolar, de como se encontravam os inquiridos no período anterior à eleição de cada um.

doutor na área; 72 inquiridos apresentavam somente formação não especializada; e, por último, 174 manifestaram não possuir qualquer tipo de formação em administração escolar.

A Tabela 2 contém a frequência absoluta de cada uma das alíneas da sexta questão do inquérito, que se refere à formação em administração escolar anterior à eleição. Citamos a questão: «Tinha formação em administração escolar antes de ter sido eleito(a) pela primeira vez como diretor(a) de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril?».

Tabela 2. Distribuição da formação em administração anterior à eleição

	Frequência de registos
Sem formação	174
CVTOAE (INA) (não especializada)	147
PFLI (DGAE/Microsoft) (não especializada)	6
Licenciatura (especializada)	9
Pós-graduação ou CESE (especializada)	168
Parte curricular de um mestrado (especializada)	55
Mestrado (especializada)	72
Doutoramento (não especializada?)	4
Outra (não especializada)	10
Outra (especializada e pós-graduada)	6

Os resultados que apresentamos na Figura 21 e, mais adiante, na Figura 22, foram o resultado da aglutinação das respostas de escolha múltipla da sexta e quinta questão respetivamente⁸⁶. Ou seja, a alínea “Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar (INA - Instituto Nacional da Administração)”, e a alínea “Programa de Formação de Líderes Inovadores (Direção-Geral da Administração Escolar/Microsoft)” e, ainda, algumas das respostas introduzidas pelos inquiridos no espaço “Outra(s)”⁸⁷ foram consideradas formação não especializada. Os itens de escolha múltipla “Pós-graduação ou Curso de Estudos Superiores Especializados em administração escolar”, “Licenciatura em

⁸⁶ O que aqui explicamos deve ser tido em conta também na leitura da Figura 22.

⁸⁷ Após os itens de escolha múltipla da sexta questão do inquérito, no item “Outra(s)”, foram colocadas algumas referências pelos inquiridos. Foram tratadas como formação não especializada em administração escolar algumas referências introduzidas pelos inquiridos. Citamo-las *ipsis verbis*: “3 módulos do curso de Administração Escolar do ISET”, “Módulos I, II e III do Curso de Administração Escolar (203 horas) do ISET”, “ISEG”, “Curso Ad. Escolar ISEG”, “Curso de Formação em Gestão e Administração Escolar – ISEG”, duas referências “FORGEP”, duas referências “Parte Curricular do Doutoramento” e “Estudos Avançados (parte curricular do doutoramento)”. Não foram consideradas formação não especializada em administração escolar as referências: “Doutorando em Ciências Sociais - especialização em Comportamento Organizacional” e “Formação específica em SCI e Ação disciplinar”. Consideramos a afirmação “Só me candidatei para exercer funções de diretor depois de me preparar academicamente para o cargo” como se o inquirido não detivesse formação. Atenção que algumas formações foram dinamizadas antes de 2009 e só são referidas na questão acerca da formação atual, não sendo mencionadas na questão que se refere à formação anterior à eleição.

administração escolar”, “Parte curricular de um mestrado em administração escolar” e “Mestrado em administração escolar” foram aglutinados e correspondem à formação especializada. Houve ainda algumas referências introduzidas pelos inquiridos no espaço para o efeito, tanto na quinta como na sexta questão, que foram consideradas formação especializada⁸⁸. Por último, o item “Doutoramento em administração escolar” foi tratado isoladamente, dado não termos conhecimento que os doutoramentos em causa sejam reconhecidos como formação especializada de acordo com os critérios definidos pela Comissão Científica e Pedagógica da Formação Contínua (CCPFC)⁸⁹.

Na leitura dos dados da Figura 21, destacamos a existência de 174 indivíduos que anteriormente à eleição não detinham qualquer formação em administração escolar. Realçamos, ainda, o número de inquiridos que afirma possuir formação especializada anterior à eleição, 294 inquiridos.

Na Tabela 2, deparamo-nos com 310 referências a formação especializada, desde licenciaturas, pós-graduações ou mestrados.

Apresentamos a Tabela 3 com a frequência absoluta de cada uma das alíneas da quinta questão do inquérito⁹⁰ que se refere à atual formação em administração escolar detida pelos inquiridos.

⁸⁸ Consideramos formação especializada e contabilizamos como pós-graduações algumas referências introduzidas na quinta questão: “Formação especializada”, “Curso de Especialização em Adm. Escolar e Adm. Educacional”, “Curso de especialização”, “Especialização em Adm. Escolar (ESEV)”, “Especialização em Administração Educacional”, “Curso de Formação em Gestão e Administração Escolar”, “frequência do curso de especialização em Administração Escolar” e “Formação Especializada em Gestão Pedagógica e Administração”. Na sexta questão foram consideradas formação especializada e contabilizamos como pós-graduações as três referências a “Formação Especializada”, a referência a “Curso de Especialização em Adm. Escolar e Adm. Educacional”, “Especialização Adm. Escolar” e “Formação Especializada em Gestão Pedagógica e Administração”.

⁸⁹ O Regime Jurídico da Formação Especializada e o Regulamento de acreditação dos cursos de formação especializada estruturam a organização curricular em três componentes de formação, num mínimo de 250 horas efetivas de formação: (i) componente geral em ciências da educação – até 20%, com um mínimo de 50 horas; (ii) componente específica na área de especialização – não inferior a 60% da carga horária total; e (iii) componente de formação orientada para a elaboração do projeto – com um mínimo de 40 horas.

⁹⁰No espaço “Outra(s)”, da quinta questão, «Tem formação em administração escolar?», foram consideradas formação não especializada em administração escolar as referências que passamos a citar *ipsis verbis*: “Gestão Intercultural e Ambiental das Escolas”, “Curso Ad. Escolar ISEG”, “Administração e Gestão escolar DGAE/IDEFE”, “Formação para Diretores ISEG”, “Curso de Adm. Escolar promovido pelo ISEG em parceria com a DGAE”, “Curso de Formação em Gestão e Administração Escolar – ISEG”, “Curso de Formação em Gestão e Administração Escolar do ISEG”, “curso de formação em Gestão e Administração Escolar - I.S.E.G. como segundo curso nesta área”, “Ações de Formação”, “formações modulares”, “Formação acreditada”, “Participação em vários Seminários”, “3 módulos do curso de Administração Escolar do ISET”, “Módulos I, II e III do Curso de Administração Escolar (203 horas) do ISET”, “Frequente Mestrado em Administração Escolar”, “Curso de Formação Avançada em Administração e Política Educacional”, “Curso de Estudos Superiores em Liderança

Tabela 3. Distribuição da formação em administração escolar atual pelos inquiridos

	Frequência de registos
Sem formação	43
CVTOAE (INA) (não especializada)	215
PFLI (DGAE/Microsoft) (não especializada)	178
Licenciatura (especializada)	11
Pós-graduação ou CESE (especializada)	223
Parte curricular de um mestrado (especializada)	82
Mestrado (especializada)	126
Doutoramento (não especializada?)	6
Outra (não especializada)	21
Outra (especializada e pós-graduada)	8

No cruzamento dos dados apresentados pela Figura 21 e pela Figura 22, verificamos que o número de inquiridos sem formação em administração escolar diminuiu significativamente após eleições para o cargo de acordo com DL 75/2008 [uma diferença de $n=131$ ($n=174 - n=43$)].

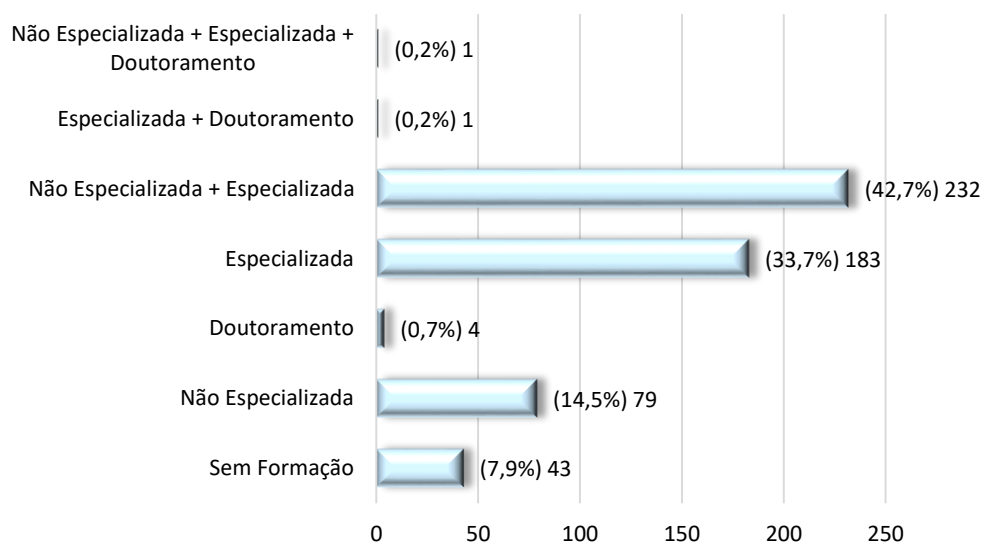


Figura 22. Distribuição dos inquiridos de acordo com a formação atual em administração escolar

O estudo de Sá e Silva (2015, outubro) apurou que cerca de 30 inquiridos, 19,2% em $n=156$, realizaram os seus estudos em administração escolar através da frequência de cursos

Escolar”, duas referências “FORGEP” e duas referências a “Parte curricular de um doutoramento”. Não foram consideradas formação em administração escolar as seguintes referências introduzidas: “Doutorando em Ciências Sociais - especialização em Comportamento Organizacional”, “Gestão e Liderança de Pessoas”, “Lei Geral do trabalho e Sistema de Controlo Interno”, “pós-graduação em administração pública” e “Curso de Auditores de Defesa Nacional”. Os inquiridos que indicaram que se encontram a frequentar o “Programa de Formação de Líderes Inovadores” integramo-los no grupo da formação não especializada tal como fizemos com os que escolheram a alínea “Programa de Formação de Líderes Inovadores”.

de mestrado, outros 71 inquiridos, 45,51%, em n=156, realizaram através de pós-graduações, resultando num total de 64,71% com formação especializada nesta área.

No nosso estudo, os dados indicam que 76,8% dos inquiridos (417 inquiridos) frequentaram uma especialização em administração escolar através de pós-graduações (onde se incluem CESE e parte curricular de mestrado), ou através de licenciatura⁹¹ ou mestrado.

No mesmo estudo, Sá e Silva (2015, outubro) referem que, quando colocaram a questão “Tem formação específica em administração educacional?”, 80,1% (125 em n=156) respondeu sim, e ao analisarem, em pormenor, os cursos mencionados pelos inquiridos, verificaram que nem todos os cursos correspondiam a formação especializada. Os investigadores Sá e Silva (2015, outubro) constataram que os inquiridos classificaram como cursos de pós-graduação «formações que, estatutariamente, não o são, como é o caso do curso de valorização técnica do INA (Instituto Nacional de Administração) (Sá & Silva, 2015, outubro, p. 1673). Nós não corremos este risco porque a referência a CVTOAE – INA, assim como a PFLI – DGAE/Microsoft, foram previamente colocadas nas questões de escolha múltipla. Pudemos ter assim algum controlo na tipologia da formação, sem termos necessidade de solicitarmos que nos indicassem o nome da formação em causa. Contudo, tenhamos consciência que poderão existir algumas situações em que os inquiridos considerem a formação em causa como formação da administração escolar quando não o é na realidade.

Este cruzamento de dados entre as duas questões permite-nos verificar um aumento da formação especializada. Significa que, após a eleição, o conjunto da nossa amostra, continuou a adquirir formação especializada. O mesmo acontece em relação à formação não especializada (anteriormente foram indicadas 163 referências, sem incluir os doutoramentos,

⁹¹ Convém relativizar os dados referentes à licenciatura. Acerca da questão da licenciatura na área da administração escolar verificamos que os inquiridos apresentaram diferentes entendimentos, uns consideram licenciatura, outros CESE. No contacto que estabelecemos, via correio eletrónico com nove dos inquiridos que escolheram a opção “Licenciatura em administração escolar”, e que nos haviam cedido o contacto para posterior marcação de entrevista, confirmámos que um dos inquiridos informou ter sido engano a escolha do item licenciatura; outro, tudo indica, tratar-se de um real caso de licenciatura; os restantes, pelas indicações que nos forneceram, suspeitamos que sejam casos de CESE (cursos que qualificavam os detentores de bacharelato para o exercício de outras funções educativas entre as quais na área da administração escolar ou educacional). Um inquirido não respondeu ao nosso pedido de esclarecimento acerca da sua licenciatura.

Ainda sobre esta questão da licenciatura em administração escolar, tivemos conhecimento que o Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET) ofereceu um curso de Licenciatura em Administração Escolar até há bem pouco tempo (consulte-se Anexo WW sobre esta licenciatura oferecida pelo ISET).

atualmente os inquiridos referem 415 formações deste tipo)⁹². Consideramos natural devido ao investimento que a formação especializada comporta em recursos a vários níveis, relativamente à formação não especializada, mais curta em duração e menos dispendiosa em termos financeiros.

Esta questão permitiu-nos perceber o investimento que os diretores fazem na sua formação. Verificamos, com o cruzamento dos dados da Figura 22, uma nítida procura por formação na área da administração escolar, neste conjunto de diretores inquiridos, representativo dos demais que não responderam e que, certamente, terá contribuído para a melhor preparação e desenvolvimento profissional destes diretores.

4.3.2.3 – Caracterização da experiência em gestão escolar dos inquiridos

A Figura 23 apresenta a distribuição dos inquiridos de acordo com o tempo de exercício do cargo de diretor, indicando que 60,6% dos inquiridos exerce o cargo de diretor há seis anos (n=329) e que 67,8% (n=396) foram reeleitos de acordo com o DL 75/2008.

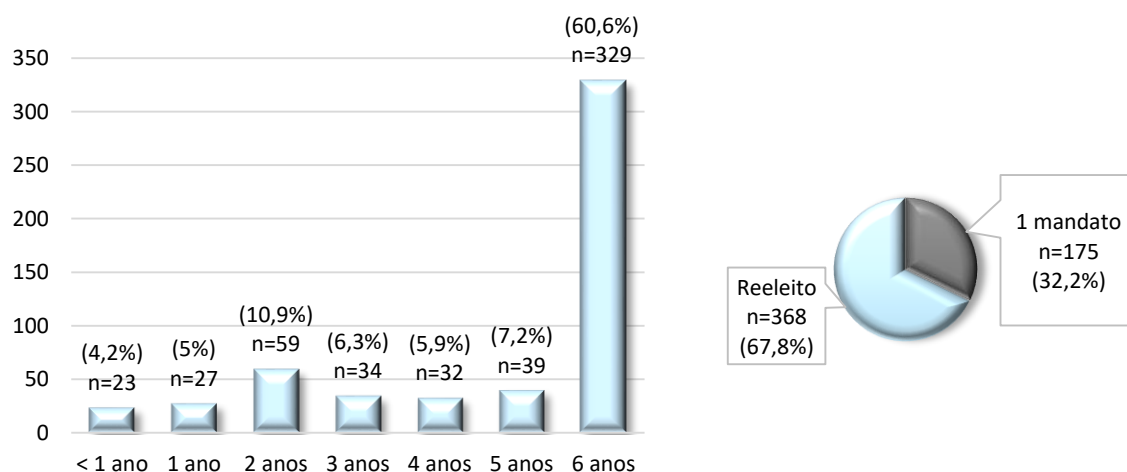


Figura 23. Distribuição dos inquiridos por anos e mandatos a exercer o cargo de diretor

⁹² Também se deve relativizar estes dados. Duvidamos que 78 inquiridos possam ter frequentado o CVTOAE entre 2009 e 2012. Foram poucas edições para tantos inquiridos. Para mais esclarecimentos nesta matéria consulte-se o Anexo XX. Constatámos que 3 inquiridos indicaram ter realizado o CVTOAE dinamizado pelo Instituto Nacional de Administração, na questão sobre a formação atual, não assinalando na questão seguinte, referente à formação anterior à eleição. Soubemos, por intermédio de um dos inquiridos, que a Universidade do Algarve ofereceu um curso com o mesmo nome (a resposta deste inquirido foi assumida como formação pós graduada, logo especializada) e, através de uma pesquisa na *internet*, deparámo-nos com o ISCSP – Universidade Técnica de Lisboa, oferece um curso com o mesmo nome, embora já reconhecido como formação especializada.

Na Figura 24 podemos observar a distribuição dos inquiridos por tempo de serviço, constatando-se que 501 diretores (92,3%) acumulam já um tempo de serviço igual ou superior a 20 anos, comparativamente aos 42 diretores (7,7%) que apresentam um tempo de serviço inferior a 20 anos.

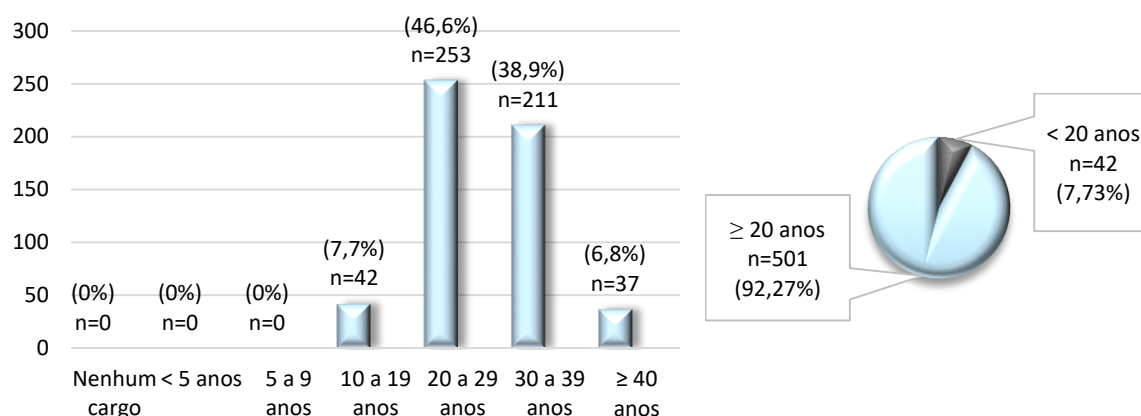


Figura 24. Distribuição dos inquiridos de acordo com o tempo de serviço

A Figura 25 exhibe a distribuição dos inquiridos por tempo no exercício de cargos de gestão intermédia. Constatamos que todos os inquiridos já exerceram cargos de gestão intermédia (exemplos de cargos intermédios: coordenador de escola, coordenador de departamento, coordenador de grupo disciplinar, coordenador de diretores de turma). Verificamos que 52 diretores exerceram cargos de gestão intermédia durante menos de 1 ano, 319 diretores durante 5 ou mais anos e 11 diretores exerceram durante 30 ou mais anos.

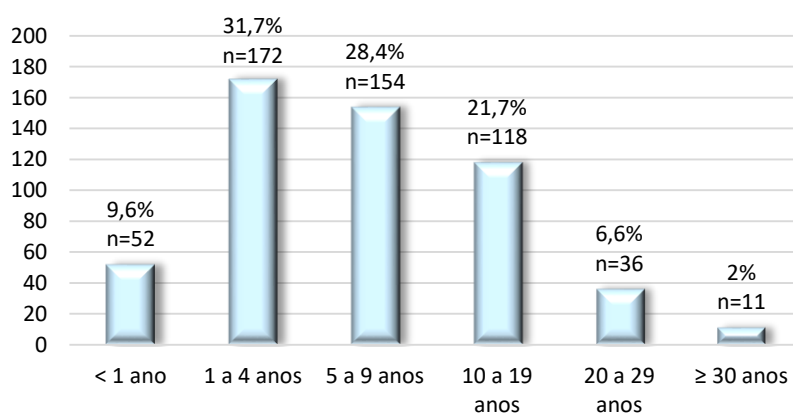


Figura 25. Distribuição dos inquiridos por tempo no exercício de cargos de gestão intermédia

A Figura 26 expõe a distribuição dos inquiridos por tempo no exercício de cargos de gestão de topo (exemplos de cargos de topo: diretor, subdiretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membro do conselho diretivo e ou executivo). Apura-se, através da Figura 26, que 372 diretores já exerceram cargos de gestão de topo durante 5 ou mais anos. Também se apurou que 6 diretores exerceram há 30 ou mais anos cargos de topo.

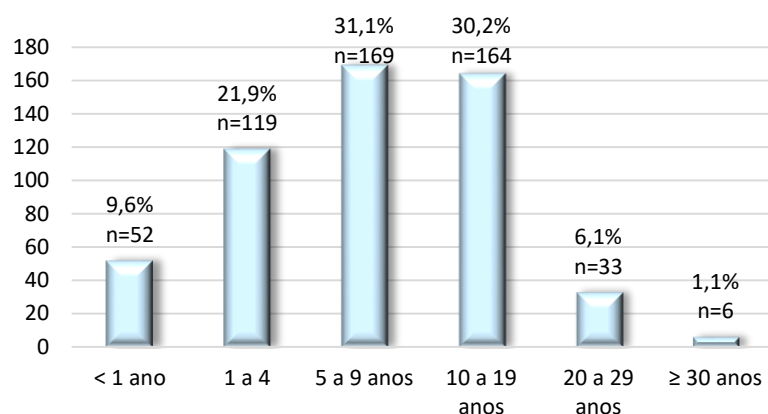


Figura 26. Distribuição dos inquiridos por tempo no exercício de cargos de gestão de topo

Na Figura 27 podemos observar a distribuição dos inquiridos por número de alunos inscritos na escola ou agrupamento que dirigem, verificando-se que uma grande parte dos respondentes é diretor em escolas ou agrupamentos com alunos matriculados num intervalo de 1 000 e 1 499 alunos (n=152, 28%) e que 399 diretores têm mais do que 2 000 alunos matriculados.

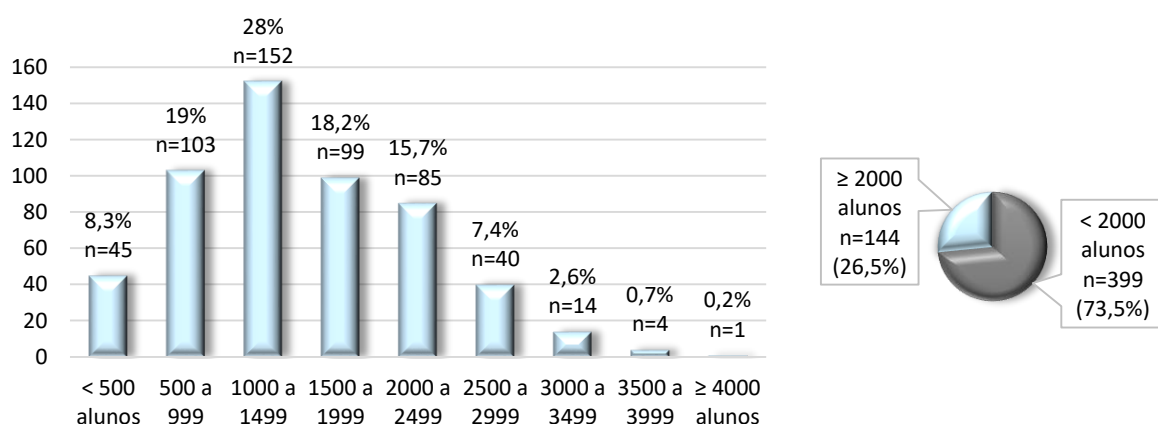


Figura 27. Distribuição dos inquiridos por número de alunos matriculados na escola ou agrupamento

4.3.2.4 – Caracterização das escolas dirigidas pelos inquiridos

A Figura 28 distribui os inquiridos por tipologia de escola ou agrupamento, verificando-se que 52,9% dos inquiridos (n=287) dirige escolas ou agrupamentos com todos os níveis de ensino (EPE, 1.º CEB, 2.º CEB e Sec).

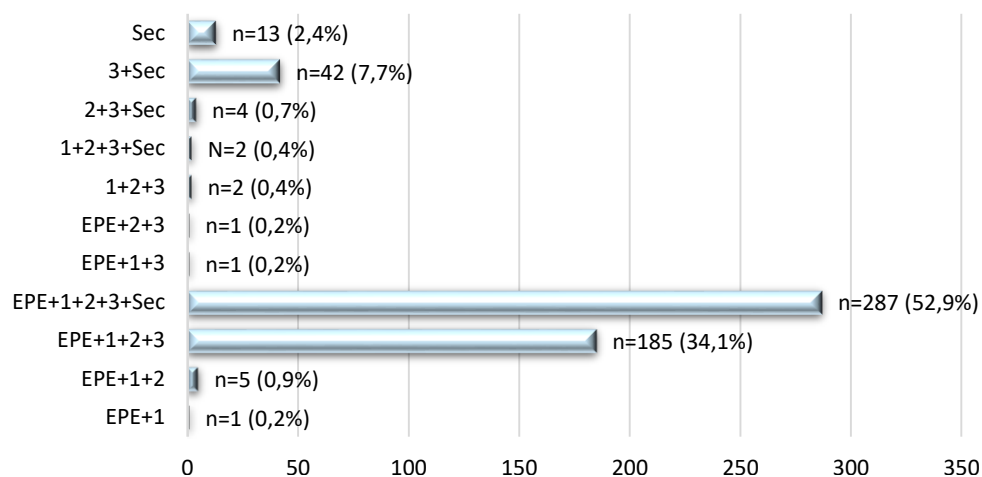


Figura 28. Distribuição dos inquiridos por tipologia de escola ou agrupamento

Na Figura 29 podemos observar a distribuição dos inquiridos por distrito⁹³, verificando-se que os distritos com maior adesão ao nosso inquérito foram, em primeiro lugar, o distrito do Porto (n=91), em segundo lugar, o distrito de Lisboa (n=84) e, em terceiro lugar, o distrito de Setúbal (n=60).

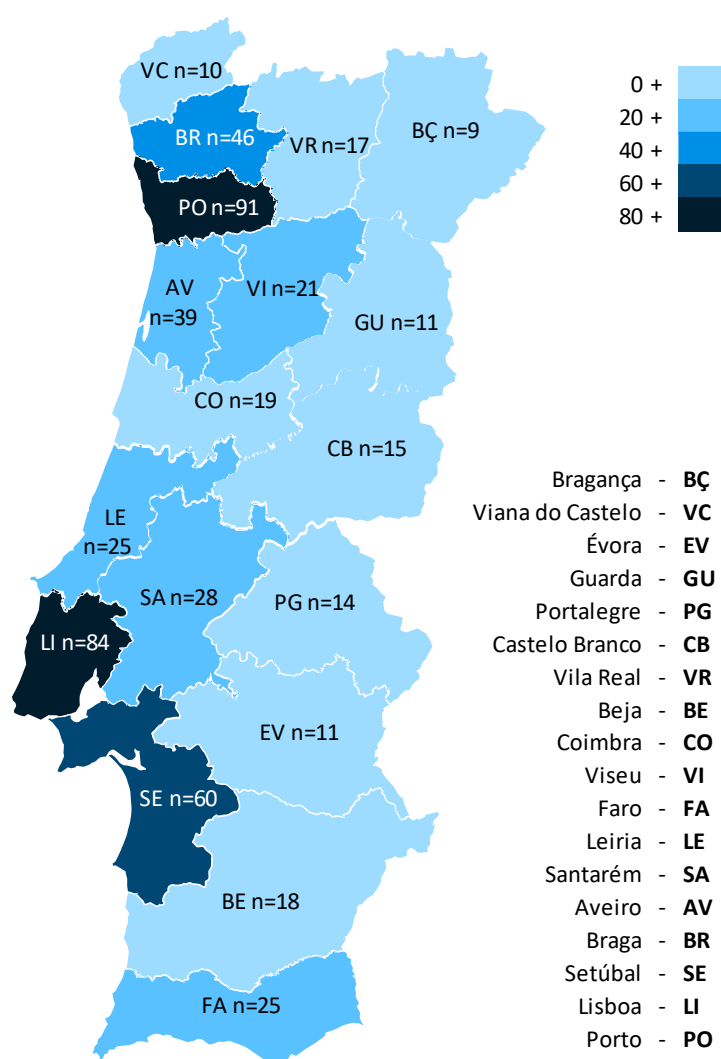


Figura 29. Distribuição dos inquiridos por distrito

⁹³ Por opção nossa preferimos a localização dos inquiridos por distrito e não por Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS).

A Figura 30 identifica os inquiridos por região. Salientamos o facto dos valores mais elevados se encontrarem nas extremidades do gráfico e serem opostos; por um lado, temos o interior rural com 108 inquiridos e, por outro lado, temos o litoral urbano com 196 inquiridos.

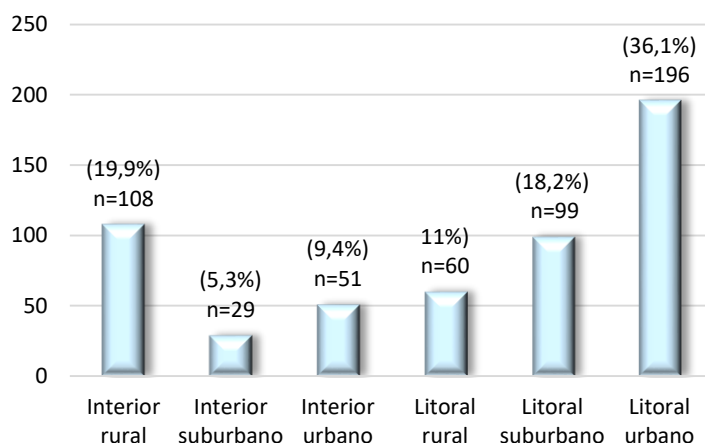


Figura 30. Distribuição dos inquiridos por região

Através do teste *H* de Kruskal-Wallis⁹⁴ conseguimos comparar por distrito a percepção dos inquiridos relativamente ao nível socioeconómico das suas comunidades locais, verificando-se, segundo os dados da Tabela 4, que a percepção dos inquiridos indica que os distritos com nível socioeconómico mais elevado são Coimbra, Santarém, Aveiro, Lisboa, Leiria e Braga. E, ainda, que os distritos que apresentam níveis socioeconómicos mais baixos são Portalegre, Évora, Viseu, Beja e Vila Real.

Tabela 4. Comparação por distrito da percepção dos inquiridos relativamente ao nível socioeconómico da comunidade local

Teste <i>H</i> de Kruskal-Wallis						
	Distrito	N	Mean Rank (ordenado decrecentemente)	χ^2	gl	Sig.
Nível socioeconómico	Coimbra	19	393,29	41,828	17	,001
	Santarém	28	310,93			
	Aveiro	39	303,19			
	Lisboa	84	291,66			
	Leiria	25	287,36			
	Braga	46	284,64			

⁹⁴ O Anexo YY também apresenta a ordenação dos distritos por nível socioeconómico da comunidade local, embora recorrendo a médias. Os resultados da ordenação dos distritos são exatamente os mesmos que se obtiveram através do teste *H* de Kruskal-Wallis.

Faro	25	276,88			
Setúbal	60	267,67			
Porto	91	261,85			
Guarda	11	261,5			
Viana do Castelo	10	254,9			
Bragança	9	246,83			
Castelo Branco	15	239,43			
Portalegre	14	237,11			
Évora	11	217,5			
Viseu	21	212,26			
Beja	18	200,33			
Vila Real	17	181,88			
Total	543				

Conseguimos, ainda, através do teste estatístico de comparações múltiplas das ordens de Dunn aferir quais os distritos onde se apresentam diferenças estatisticamente significativas quanto ao nível socioeconómico da comunidade local, de acordo com a perceção dos inquiridos, verificando-se diferenças com relevância estatística quando comparamos o distrito de Coimbra com os distritos do Porto, Vila Real, Beja e Viseu, sendo o distrito de Coimbra a

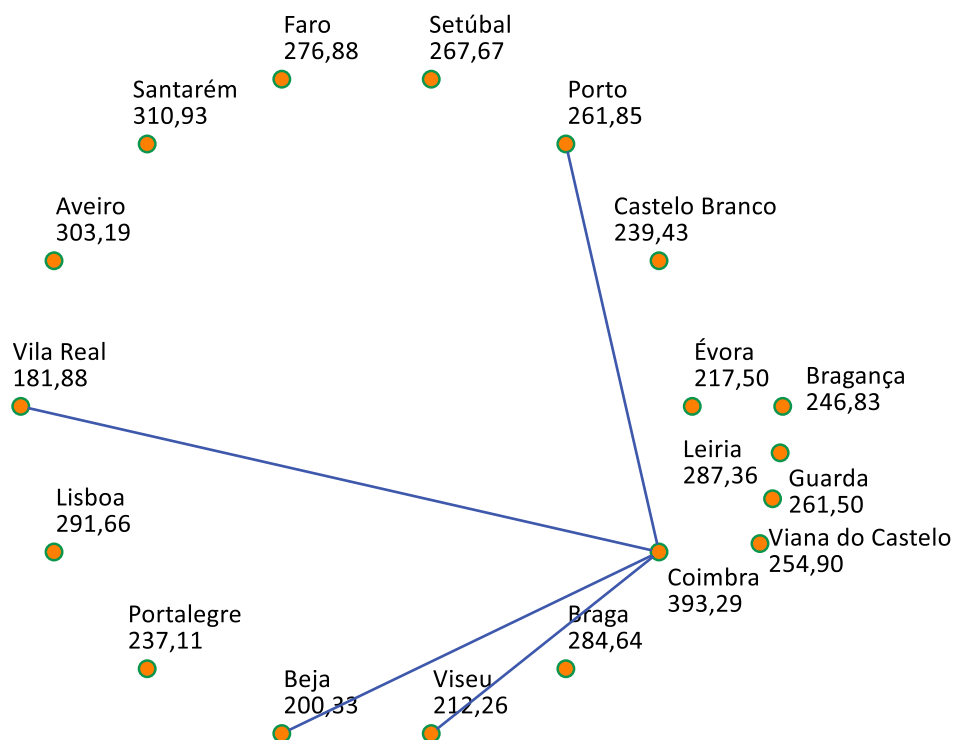


Figura 31. Comparações múltiplas das ordens de Dunn dos inquiridos por distrito quanto ao nível socioeconómico da comunidade local

Nota: As linhas a cor azul indicam entre que distritos existe diferenças com significado estatístico.

apresentar o nível socioeconómico mais elevado, como podemos constatar através dos valores mais elevados da Figura 31.

Na Figura 32 podemos observar que 57,8% (n=314) dos inquiridos responderam que a sua escola está inserida numa comunidade local com nível socioeconómico médio-baixo, 31,3% (n=170) que a sua escola está inserida numa comunidade local com nível socioeconómico baixo e nenhum dos inquiridos considerou que a sua escola estivesse inserida em comunidade local com nível socioeconómico alto.

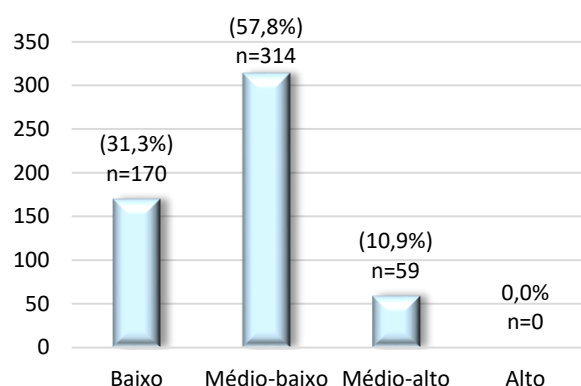


Figura 32. Distribuição das escolas por nível socioeconómico

Após esta caracterização dos inquiridos e das escolas passamos a analisar os dados da questão n.º 16 tratando os dados relativos a ambas as escalas (adequada preparação e aspetos atualmente problemáticos) através de métodos da estatística inferencial que permitem comparar diferentes subgrupos estratificados tendo em conta, por um lado, as características do diretor e, por outro, as características da escola que o mesmo dirige.

4.3.3 – ANÁLISE ESTATÍSTICA INFERENCIAL NÃO PARAMÉTRICA DA ESCALA DA ADEQUADA PREPARAÇÃO

Na 16.ª questão do inquérito por questionário (questão matriz)⁹⁵, interrogámos os diretores de escola acerca da sua concordância relativamente a um conjunto de aspetos do

⁹⁵ Doravante a 16.ª questão do inquérito por questionário será apelidada de “questão matriz”. Tal designação deve-se, em primeiro lugar, à sua construção, apesar de tratar-se de uma única questão com 25 alíneas (25 aspetos); simultaneamente, abordam-se duas situações em cada aspeto: a escala da coluna da esquerda pretende identificar os “aspetos que têm sido problemáticos”, enquanto a escala da coluna da direita pretende identificar “os aspetos em que os inquiridos se encontravam adequadamente preparados antes da eleição para

seu trabalho, com o objetivo de identificar os aspetos em que se encontravam adequadamente preparados antes da eleição para o cargo, assim como aqueles aspetos que, atualmente, têm sido problemáticos. A parte que se segue refere-se exclusivamente à análise dos aspetos da adequada preparação anterior à eleição para o cargo. Mais à frente, analisaremos os aspetos que atualmente têm sido mais problemáticos no trabalho dos diretores.

Para aferir da existência de diferenças estatisticamente significativas entre subgrupos (subamostras) relativamente à concordância nos aspetos referentes à adequada preparação e atuais aspetos problemáticos no exercício do cargo de diretor [variáveis medidas numa escala de concordância (ordinal) constituída por quatro pontos: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) concordo e (4) concordo totalmente] recorreremos aos testes estatísticos não-paramétricos *U* de Mann-Whitney, *H* de Kruskal-Wallis e ao teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn. Usamos uma probabilidade de erro tipo I (α) de 0,05. Os testes foram realizados com o *software* Statistics (versão 23, IBM SPSS, Chicago, IL).

Por intermédio dos testes, quisemos verificar se as subamostras, por nós estratificadas, possuíam funções de distribuição (de concordância) iguais ou diferentes⁹⁶ em cada um dos aspetos de ambas as escalas (“adequada preparação” e “atualmente problemáticos”). Isto é, testámos da igualdade ou desigualdade na distribuição da concordância, relativamente aos 25 aspetos, nas subamostras que se distinguem por género, experiência em cargos de gestão de topo, formação especializada em administração escolar, formação em administração escolar (independentemente de ser especializada), qualificação mais elevada, lecionação do ensino secundário na escola que dirige, dimensão da escola (número de alunos matriculados), nível socioeconómico da comunidade onde se insere a escola e localização geográfica da escola (interioridade/litoralidade/ruralidade/urbanidade e, ainda, por distrito).

Iniciamos esta secção recorrendo à leitura da Figura 33 que apresenta a distribuição da concordância em cada aspeto da escala da adequada preparação e, ainda, do global⁹⁷ dos

o cargo de diretor”. Duas situações temporalmente distantes, a primeira, referente à perceção no momento da eleição e, a segunda, referente à perceção atual em relação aos mesmos aspetos.

⁹⁶ Em trabalhos estatísticos utilizam-se, consensualmente, os termos “hipótese nula” (H_0), para uma igualdade de distribuição dos grupos, e hipótese alternativa (H_a), no caso de diferente distribuição.

⁹⁷ Por global deve-se entender o somatório de concordância de todos os aspetos da escala (25 aspetos).

aspectos da escala. Verificamos que, no global dos aspectos, 16,52% dos inquiridos concordam totalmente, 59,95% concordam, 21,31% discordam e 2,21% discordam totalmente que estavam adequadamente preparados antes da eleição para o cargo. Somente 23,52% discordam⁹⁸ que estivessem preparados para o cargo.

Se analisarmos a Figura 33 verificamos, ainda, que os aspectos seguem uma ordem; quanto maior é a percentagem de concordância dos inquiridos (os que respondem “concordo totalmente” e “concordo”) mais acima se colocou esse aspecto. Adiante, numa outra secção, voltaremos a apresentar os *rankings* dos aspectos não só da amostra total como também dos subgrupos em análise. É nítida a constatação de que os inquiridos percecionam uma preparação adequada em todos os aspectos, e inclusive o aspecto menos concordante apresenta um valor superior a 50%.

⁹⁸ Aqui deve entender a soma dos que discordam (21,31%) com os que discordam totalmente (2,21%).

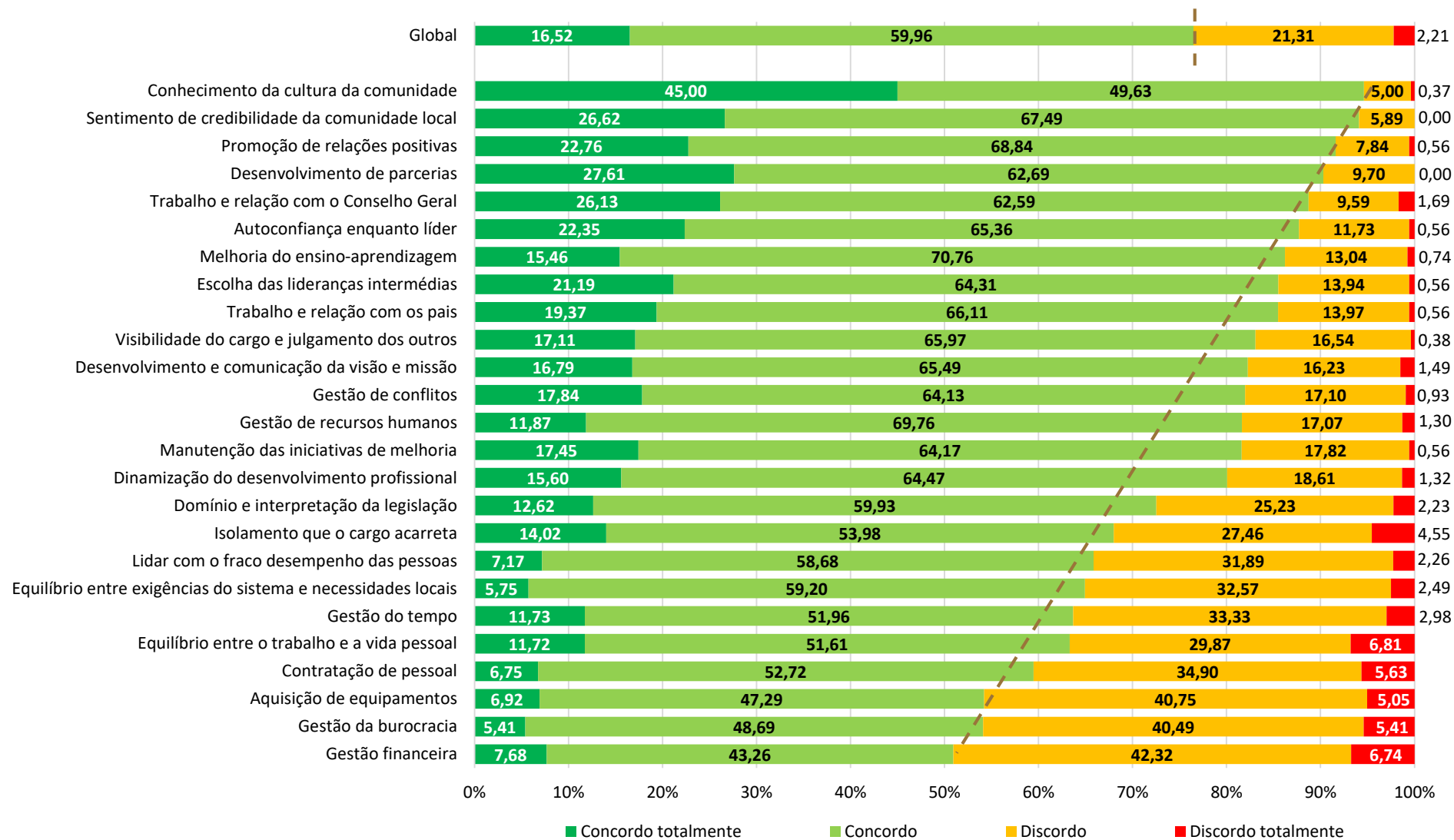


Figura 33. Distribuição da concordância na escala da adequada preparação

4.3.3.1 – Análise estatística inferencial não paramétrica da escala da adequada preparação nas subamostras baseadas em características do diretor

Os resultados da Tabela 5 apresentam as diferenças estatisticamente significativas (assinaladas com o sombreado) no que se refere aos níveis de concordância entre géneros relativamente à adequada preparação para o cargo de diretor, sendo sempre os homens a apresentar valores de concordância mais elevados do que as mulheres em todos os aspetos estatisticamente significativos: (i) desenvolvimento e comunicação da visão e missão ($U = 31777,000$, $p = 0,027$); (ii) manutenção das iniciativas de melhoria ($U = 31494,500$, $p = 0,029$); (iii) gestão do fraco desempenho das pessoas ($U = 29188,000$, $p = 0,001$); (iv) gestão do tempo ($U = 30130,000$, $p = 0,001$); (v) autoconfiança enquanto líder ($U = 32191,000$, $p = 0,040$); (vi) visibilidade do cargo e julgamento dos outros ($U = 30243,500$, $p = 0,013$); (vii) trabalho e relação com o Conselho Geral ($U = 31393,000$, $p = 0,032$); (viii) aquisição de equipamentos ($U = 28156,500$, $p < 0,001$); (ix) gestão financeira ($U = 28758,500$, $p < 0,001$); (x) gestão de recursos humanos ($U = 32701,000$, $p = 0,047$); e (xi) equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais ($U = 29233,500$, $p = 0,006$).

Tabela 5. Comparação entre géneros nos aspetos da adequada preparação

	Género					
	Masculino		Feminino		Mann-Whitney U^{100}	Sig.
	N	Mean ⁹⁹ Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	309	279,16	227	253,99	31777,000	,027

⁹⁹ Optámos por manter o termo *Mean Rank* na língua inglesa, contudo alguns estudos utilizam a nomenclatura “Média das Ordenações” ou, ainda, “Média das Posições”.

Realçamos que quanto mais elevados são os valores de *Mean Rank* maior é a concordância do grupo. Isto é, no caso do aspeto “desenvolvimento e comunicação da visão e missão”, os inquiridos do género masculino atingiram o valor 279,16, enquanto os inquiridos do género feminino atingiram um *mean rank* de 253,99, significando que os homens concordam que estavam mais preparados neste aspeto do que as mulheres.

O facto dos valores mais elevados de *mean rank* significarem maior concordância deve-se a, no momento da inserção dos dados no programa estatístico, ter-se feito equivaler o número 1 (1.º da ordem) ao “discordo totalmente”, 2 “discordo”, 3 “concordo” e 4 “concordo totalmente”, daí os valores de maior concordância refletirem-se em valores mais elevados de *mean rank*.

¹⁰⁰ Quanto mais baixo for o valor de U , maior será a evidência estatística de que os grupos (amostras) são diferentes. Tal deve-se ao facto de U ser a soma das ordens. Portanto, o valor será baixo se, na categoria A, estiverem os primeiros da ordem (obviamente em B estarão os dados de ordem superior). É claro, então, que, neste caso, se evidencia uma diferença estatisticamente significativa entre as amostras.

Se as diferenças entre as amostras forem aleatórias, como é postulado pela hipótese nula, então os resultados devem ser aproximadamente os mesmos e, consequentemente, as ordens devem ser também aproximadamente as mesmas. Se a soma total das ordens for muito baixa para uma das amostras, então terá de existir uma preponderância de ordens elevadas na outra amostra. Quanto menor for U mais significativas serão as diferenças entre as ordens das duas amostras. Vejamos o exemplo que apresentamos:

	Género					
	Masculino		Feminino		Mann-Whitney U^{100}	Sig.
	N	Mean ⁹⁹ Rank	N	Mean Rank		
Conhecimento da cultura da comunidade	309	265,31	231	277,44	34086,000	,313
Sentimento de credibilidade da comunidade local	303	268,42	223	256,82	32294,000	,292
Desenvolvimento de parcerias	307	276,75	229	257,44	32619,500	,095
Melhoria do ensino-aprendizagem	307	274,17	230	262,10	33718,000	,265
Manutenção das iniciativas de melhoria	305	277,74	228	252,63	31494,500	,029
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	305	282,30	225	242,72	29188,000	,001
Promoção de relações positivas	306	270,51	230	265,83	34575,000	,670
Dinamização do desenvolvimento profissional	306	263,45	226	270,62	33646,000	,531
Gestão de conflitos	308	277,00	230	259,45	33108,500	,128
Trabalho e relação com os pais	307	275,27	230	260,63	33379,500	,196
Gestão do tempo	308	285,68	229	246,57	30130,000	,001
Isolamento que o cargo acarreta	304	264,58	224	264,39	34022,500	,987
Autoconfiança enquanto líder	308	278,98	229	255,57	32191,000	,040
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	302	275,36	224	247,52	30243,500	,013
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	306	266,95	223	262,32	33521,500	,706
Gestão da burocracia	308	277,69	228	256,08	32281,000	,077
Contratação de pessoal	306	277,07	227	253,43	31650,000	,052
Trabalho e relação com o Conselho Geral	305	277,07	227	252,30	31393,000	,032
Domínio e interpretação da legislação	308	271,64	231	267,81	35068,500	,747
Aquisição de equipamentos	305	290,68	230	237,92	28156,500	,000
Gestão financeira	306	287,52	228	240,63	28758,500	,000
Gestão de recursos humanos	308	279,33	231	257,56	32701,000	,047
Escolha das lideranças intermédias	307	276,88	231	259,69	33191,500	,135
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	300	275,06	222	243,18	29233,500	,006

Como podemos verificar, os resultados da Tabela 5 manifestam, nitidamente, e em quase todos os aspetos (inclusive naqueles em que não existe diferenças estatisticamente significativas), uma autoperceção de maior preparação anterior à eleição nos homens do que nas mulheres. Esta conclusão é corroborada pela leitura da Tabela 6, onde podemos constatar que, no global da escala da adequada preparação, o resultado do teste U de Mann-Whitney é também estatisticamente significativo ($U = 20251993,000$, $p < 0,001$) com os inquiridos homens a apresentar valores de *mean rank* mais elevados do que as mulheres.

Amostras – Amostra A: 1, 2 e 3; Amostra B: 2, 4 e 6;
Correspondência – 1 = 1; 2 = 2,5; 2 = 2,5; 3 = 4; 4 = 5 e 6 = 6;
Mean Rank – A1; A2,5; B2,5; A4; B5 e B6;
Mean Rank de A = 3,75; Mean Rank de B = 6,75.

Efetuamos, ainda, comparações entre as subamostras estratificadas pela idade. O Anexo ZZ apresenta não só os resultados obtidos na escala da “adequada preparação”, como também na escala dos aspetos “atualmente problemáticos” que trataremos mais a diante.

Tabela 6. Comparação entre géneros no global dos aspetos da adequada preparação

	Género					
	Masculino		Feminino		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	R ¹⁰¹	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global – preparação adequada	7653	6873,72	5693	6404,35	20251993,000	,000

Quando comparamos, através do teste *U* de Mann-Whitney (Tabela 7), o grupo de inquiridos com três ou menos anos de exercício no cargo de diretor (sem alguma vez terem exercido cargos de gestão de topo) e o grupo de inquiridos com seis anos de experiência no cargo de diretor (com vinte ou mais anos de experiência em cargos de gestão de topo) verificamos que existem evidências estatísticas para afirmar que a concordância quanto à adequada preparação no aspeto “equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais” é diferente entre os dois grupos ($U = 256,000$, $p = ,023$), sendo o grupo dos mais experientes a apresentar valores de concordância mais elevados ($mean\ rank = 31,17$) do que o grupo menos experiente ($mean\ rank = 23,24$).

Tabela 7. Comparação entre grupos com diferentes níveis de experiência em cargos de gestão de topo nos aspetos da adequada preparação

	Experiência					
	≤ 3 anos diretor e sem cargos gestão topo		6 anos diretor e ≥ 20 anos cargos gestão topo		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	24	28,81	30	26,45	328,500	,518
Conhecimento da cultura da comunidade	25	31,64	31	25,97	309,000	,142
Sentimento de credibilidade da comunidade local	23	25,20	29	27,53	303,500	,473
Desenvolvimento de parcerias	25	27,26	29	27,71	356,500	,905
Melhoria do ensino-aprendizagem	25	29,00	30	27,17	350,000	,609
Manutenção das iniciativas de melhoria	25	28,16	29	26,93	346,000	,741
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	23	27,17	30	26,87	341,000	,932
Promoção de relações positivas	25	28,92	31	28,16	377,000	,837

¹⁰¹ Este valor refere-se ao total de respostas do grupo de inquiridos em análise. Isto é, após a reestruturação dos dados através do *software SPSS Statistics*, o “R” não se refere ao número de inquiridos que responderam a um determinado aspeto, mas ao total (global) de respostas relativas ao conjunto dos aspetos da escala da adequada preparação. A consulta do Anexo AAA demonstra como efetuamos a reestruturação dos dados no *software SPSS Statistics*.

	Experiência					
	≤ 3 anos diretor e sem cargos gestão topo		6 anos diretor e ≥ 20 anos cargos gestão topo		Mann- Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Dinamização do desenvolvimento profissional	25	28,50	29	26,64	337,500	,614
Gestão de conflitos	24	28,08	30	27,03	346,000	,779
Trabalho e relação com os pais	25	28,16	30	27,87	371,000	,937
Gestão do tempo	25	27,38	31	29,40	359,500	,611
Isolamento que o cargo acarreta	25	27,34	30	28,55	358,500	,758
Autoconfiança enquanto líder	25	27,04	29	27,90	351,000	,810
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	25	27,06	28	26,95	348,500	,976
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	24	24,00	29	29,48	276,000	,160
Gestão da burocracia	25	24,50	28	29,23	287,500	,230
Contratação de pessoal	24	24,46	29	29,10	287,000	,227
Trabalho e relação com o Conselho Geral	24	25,94	29	27,88	322,500	,603
Domínio e interpretação da legislação	25	27,76	29	27,28	356,000	,897
Aquisição de equipamentos	25	24,32	30	31,07	283,000	,076
Gestão financeira	25	24,50	30	30,92	287,500	,102
Gestão de recursos humanos	25	27,98	30	28,02	374,500	,991
Escolha das lideranças intermédias	25	25,20	30	30,33	305,000	,171
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	25	23,24	29	31,17	256,000	,023

Visto que detetámos somente uma única diferença estatisticamente relevante na Tabela 7, no aspeto “equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais”, era já expetável que, na comparação entre grupos que se distinguem pela experiência em cargos de gestão de topo, no global da escala da adequada preparação também não fosse evidenciada qualquer diferença estatisticamente significativa, como podemos comprovar na leitura da Tabela 8 ($U = 217841,500$, $p = ,120$).

Tabela 8. Comparação entre grupos com diferentes níveis de experiência em cargos de gestão de topo no global dos aspetos da adequada preparação

	Experiência					
	≤ 3 anos diretor e sem cargos gestão topo		6 anos diretor e ≥ 20 anos cargos gestão topo		Mann- Whitney U	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global – preparação adequada	616	662,14	739	691,22	217841,500	,120

Utilizando o teste de Mann-Whitney U , verificamos que as diferenças entre o grupo que apresentava Formação Especializada (FE) e o grupo que não detinha FE antes da eleição (Tabela 9) são estatisticamente significativas nos seguintes aspetos: $p = ,012$ para o

desenvolvimento e comunicação da visão e missão; $p = ,024$ para o desenvolvimento de parcerias; $p = ,017$ para dinamização do desenvolvimento profissional; $p = ,041$ para trabalho e relação com os pais; $p = ,009$ para a gestão do tempo e para a autoconfiança enquanto líder e $p = ,036$ para gestão financeira. Os valores das médias das ordenações (*mean rank*) são todos mais altos no grupo que se apresentava com FE antes da eleição. Podemos então inferir que existem evidências estatísticas que revelam que o grupo de inquiridos com FE antes da eleição concorda que estava melhor preparado nos aspetos acima referidos do que o grupo dos que não detinham FE.

Tabela 9. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação especializada nos aspetos da adequada preparação

Preparação	Formação especializada em adm. escolar anterior à eleição					
	Com formação especializada		Sem formação especializada		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	290	281,52	246	253,15	31893,000	,012
Conhecimento da cultura da comunidade	293	268,12	247	273,32	35488,000	,663
Sentimento de credibilidade da comunidade local	282	261,24	244	266,11	33767,000	,655
Desenvolvimento de parcerias	292	280,31	244	254,37	32176,000	,024
Melhoria do ensino-aprendizagem	289	273,07	248	264,26	34659,500	,412
Manutenção das iniciativas de melhoria	289	275,01	244	257,51	32942,500	,125
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	287	260,53	243	271,37	33443,500	,353
Promoção de relações positivas	288	266,56	248	270,75	35153,500	,701
Dinamização do desenvolvimento profissional	290	278,80	242	251,76	31523,000	,017
Gestão de conflitos	290	272,11	248	266,45	35203,000	,621
Trabalho e relação com os pais	292	279,51	245	256,47	32700,500	,041
Gestão do tempo	292	283,49	245	251,73	31540,000	,009
Isolamento que o cargo acarreta	286	266,99	242	261,55	33893,000	,652
Autoconfiança enquanto líder	289	282,73	248	253,00	31867,000	,009
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	285	267,09	241	259,26	33320,500	,483
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	286	268,54	243	260,83	33736,500	,527
Gestão da burocracia	290	274,32	246	261,64	33982,000	,296
Contratação de pessoal	288	274,21	245	258,53	33204,000	,193
Trabalho e relação com o Conselho Geral	288	276,65	244	254,52	32214,000	,054
Domínio e interpretação da legislação	293	279,74	246	258,39	33184,000	,070
Aquisição de equipamentos	290	277,29	245	257,00	32830,000	,096
Gestão financeira	288	279,40	246	253,57	31996,000	,036
Gestão de recursos humanos	290	275,18	249	263,97	34603,500	,303
Escolha das lideranças intermédias	291	274,53	247	263,57	34475,000	,338
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	284	267,79	238	254,00	32011,000	,232

O teste *U* de Mann-Whitney (Tabela 10) indica que a concordância, relativamente à preparação global (ao conjunto de 25 aspetos), é maior no grupo de inquiridos que

apresentava FE (*mean rank* = 6823,89) do que no grupo de inquiridos que não apresentava FE antes do cargo (*mean rank* = 6496,14), $U = 21027617,500$, $p < ,001$.

Tabela 10. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação especializada no global dos aspetos da adequada preparação

	Formação especializada em adm. escolar anterior à eleição					
	Com formação especializada		Sem formação especializada		Mann-Whitney U	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global – preparação adequada	7222	6823,89	6124	6496,14	21027617,500	,000

Na Tabela 11, o teste U de Mann-Whitney apresenta, nos aspetos (i) desenvolvimento e comunicação, (ii) dinamização do desenvolvimento profissional, (iii) gestão do tempo, (iv) autoconfiança enquanto líder e (v) gestão financeira, valores médios superiores no grupo de inquiridos com Formação em Administração Escolar (FAE), verificando-se que as diferenças entre grupos são estatisticamente significativas ($p = ,009$; $,022$; $,043$; $,011$; e $,024$ respetivamente). Nos restantes aspetos não detetámos diferenças entre grupos estatisticamente significativas (os valores de p são sempre superiores a 5%). Podemos inferir que o grupo com FAE apresenta níveis de concordância mais elevados quanto à sua preparação nos aspetos anteriormente referidos do que o grupo que não detinha qualquer tipo de FAE.

Tabela 11. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação em administração escolar nos aspetos da adequada preparação

	Formação em adm. escolar anterior à eleição para o cargo					
	Com formação em adm. escolar		Sem formação em adm. escolar		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	364	278,69	172	246,93	27593,500	,009
Conhecimento da cultura da comunidade	368	269,60	172	272,42	31317,500	,825
Sentimento de credibilidade da comunidade local	356	261,27	170	268,17	29466,000	,553
Desenvolvimento de parcerias	366	273,89	170	256,89	29136,000	,167
Melhoria do ensino-aprendizagem	364	271,47	173	263,81	30588,500	,504
Manutenção das iniciativas de melhoria	363	271,45	170	257,50	29239,500	,252
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	361	261,82	169	273,36	29175,500	,355
Promoção de relações positivas	363	267,89	173	269,77	31179,500	,872
Dinamização do desenvolvimento profissional	363	275,37	169	247,44	27452,000	,022

	Formação em adm. escolar anterior à eleição para o cargo					
	Com formação em adm. escolar		Sem formação em adm. escolar		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Gestão de conflitos	365	268,14	173	272,37	31076,000	,729
Trabalho e relação com os pais	365	275,29	172	255,66	29095,500	,102
Gestão do tempo	365	277,45	172	251,08	28307,500	,043
Isolamento que o cargo acarreta	360	265,57	168	262,21	29856,000	,795
Autoconfiança enquanto líder	364	278,93	173	248,11	27872,500	,011
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	360	262,65	166	265,34	29574,500	,822
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	359	266,89	170	261,02	29838,000	,652
Gestão da burocracia	364	273,27	172	258,40	29567,000	,251
Contratação de pessoal	362	270,50	171	259,60	29685,500	,397
Trabalho e relação com o Conselho Geral	362	271,99	170	254,81	28783,000	,161
Domínio e interpretação da legislação	367	273,13	172	263,31	30412,000	,436
Aquisição de equipamentos	363	273,32	172	256,77	29287,000	,203
Gestão financeira	361	277,09	173	247,48	27763,500	,024
Gestão de recursos humanos	365	273,67	174	262,30	30415,000	,327
Escolha das lideranças intermédias	364	274,08	174	259,93	30002,000	,245
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	356	265,05	166	253,88	28283,000	,365

A comparação entre os grupos que se distinguem pela FAE anterior à eleição, no global dos aspetos respeitantes à escala da adequada preparação (Tabela 12), vem confirmar através do teste *U* de Mann-Whitney ($U = 18586030,500$, $p < ,001$) que o grupo que apresentava FAE ($mean\ rank = 6762,32$) se sentia mais preparado para o exercício do cargo do que o grupo que não apresentava qualquer tipo de FAE ($mean\ rank = 6485,09$).

Tabela 12. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação em administração escolar no global dos aspetos da adequada preparação

	Formação em adm. escolar anterior à eleição para o cargo					
	Com formação em adm. escolar		Sem formação em adm. escolar		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global – preparação adequada	9070	6762,32	4276	6485,09	18586030,500	,000

Na comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação mais elevada (Tabela 13), o teste *U* de Mann-Whitney evidenciou diferenças com significado estatístico, quanto à concordância na adequada preparação, nos seguintes aspetos: (i) conhecimento da cultura da comunidade ($U = 31020,000$, $p = ,003$); (ii) sentimento de credibilidade da comunidade local ($U = 29058,000$, $p = ,001$); (iii) desenvolvimento de parcerias ($U = 32163,500$, $p = ,049$); (iv)

dinamização do desenvolvimento profissional ($U = 29975,000$, $p = ,002$); (v) gestão do tempo ($U = 31761,500$, $p = ,030$) e (vi) autoconfiança enquanto líder ($U = 31872,000$, $p = ,025$). Os valores mais elevados de *mean rank*, no grupo com qualificação ao nível de mestrado ou doutoramento, manifestam a maior concordância do grupo (nos aspetos com significância estatística) do que no grupo com qualificação ao nível de bacharelato ou licenciatura.

Tabela 13. Comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação nos aspetos da adequada preparação

	Qualificação mais elevada				
	Bacharelato ou Licenciatura		Mestrado ou Doutoramento		Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	308	259,38	228	280,83	32301,500 ,060
Conhecimento da cultura da comunidade	309	255,39	231	290,71	31020,000 ,003
Sentimento de credibilidade da comunidade local	303	247,90	223	284,70	29058,000 ,001
Desenvolvimento de parcerias	307	258,77	229	281,55	32163,500 ,049
Melhoria do ensino-aprendizagem	309	260,80	228	280,12	32691,000 ,075
Manutenção das iniciativas de melhoria	307	259,77	226	276,82	32471,000 ,138
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	304	265,89	226	264,97	34233,000 ,938
Promoção de relações positivas	309	265,15	227	273,07	34035,000 ,472
Dinamização do desenvolvimento profissional	305	251,28	227	286,95	29975,000 ,002
Gestão de conflitos	309	263,65	229	277,39	33573,500 ,234
Trabalho e relação com os pais	309	260,28	228	280,82	32530,000 ,070
Gestão do tempo	308	257,62	229	284,30	31761,500 ,030
Isolamento que o cargo acarreta	305	263,68	223	265,62	33757,000 ,873
Autoconfiança enquanto líder	309	258,15	228	283,71	31872,000 ,025
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	303	259,36	223	269,12	32531,000 ,386
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	306	260,66	223	270,96	32790,000 ,402
Gestão da burocracia	310	261,20	226	278,51	32768,000 ,158
Contratação de pessoal	306	264,34	227	270,58	33917,500 ,607
Trabalho e relação com o Conselho Geral	307	261,99	225	272,65	33153,000 ,357
Domínio e interpretação da legislação	310	267,21	229	273,78	34630,500 ,581
Aquisição de equipamentos	308	262,98	227	274,81	33411,500 ,336
Gestão financeira	310	264,78	224	271,27	33875,500 ,601
Gestão de recursos humanos	310	268,61	229	271,88	35063,500 ,765
Escolha das lideranças intermédias	311	263,87	227	277,21	33548,500 ,247
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	302	259,54	220	264,19	32628,000 ,689

Na comparação das distribuições das respostas de concordância, no global da escala da adequada preparação, entre os grupos que se distinguem por qualificações diferentes (Tabela 14), o teste U de Mann-Whitney ($U = 20546799,500$, $p < ,001$) evidenciou, novamente, que o grupo com qualificação mais elevada (*mean rank* = 6886,61) se sentia mais preparado para o cargo do que o grupo com qualificação ao nível da licenciatura ou bacharelato (*mean rank* = 6516,47).

Tabela 14. Comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação no global dos aspetos da adequada preparação

	Qualificação mais elevada					
	Bacharelato ou Licenciatura			Mestrado ou Doutoramento		
	R	Mean Rank	R	Mean Rank	Mann- Whitney U	Sig.
Global – preparação adequada	7684	6516,47	5662	6886,61	20546799,500	,000

4.3.3.2 – Análise estatística inferencial não paramétrica da escala da adequada preparação nas subamostras baseadas em características da escola

Quando comparamos os grupos de inquiridos que se distinguem por dirigirem UO que lecionam ou a não lecionam o ensino secundário através do teste *U* de Mann-Whitney (Tabela 15), no que refere à sua concordância relativamente aos aspetos da adequada preparação, deparamo-nos, com a existência de evidências estatísticas que nos levam a concluir que há diferenças nos aspetos “autoconfiança enquanto líder” ($U = 30028,000$, $p = ,026$) e “visibilidade do cargo e julgamento dos outros” ($U = 29241,500$, $p = ,050$), sendo que os valores mais elevados de concordância residem no grupo de inquiridos que dirige escolas que lecionam o nível secundário (respetivamente para cada aspeto obtivemos um *mean rank* = 278,45 e 271,71).

Tabela 15. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com ensino secundário nos aspetos da adequada preparação

	Ensino secundário					
	Escolas com ensino secundário			Escolas sem ensino secundário		
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	Mann- Whitney U	Sig.
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	341	272,77	195	261,03	31790,500	,316
Conhecimento da cultura da comunidade	346	272,15	194	267,56	32992,500	,712
Sentimento de credibilidade da comunidade local	336	268,96	190	253,84	30084,500	,182
Desenvolvimento de parcerias	342	273,96	194	258,88	31308,000	,206
Melhoria do ensino-aprendizagem	344	275,88	193	256,73	30828,000	,086
Manutenção das iniciativas de melhoria	343	272,07	190	257,85	30846,000	,230
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	340	270,87	190	255,89	30474,500	,217
Promoção de relações positivas	342	268,90	194	267,79	33036,500	,922
Dinamização do desenvolvimento profissional	340	268,03	192	263,79	32119,000	,719
Gestão de conflitos	344	266,41	194	274,98	32304,500	,471
Trabalho e relação com os pais	344	273,01	193	261,84	31815,000	,339
Gestão do tempo	345	266,48	192	273,53	32250,500	,578

	Ensino secundário					
	Escolas com ensino secundário		Escolas sem ensino secundário		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Isolamento que o cargo acarreta	337	266,25	191	261,41	31593,500	,699
Autoconfiança enquanto líder	343	278,45	194	252,28	30028,000	,026
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	335	271,71	191	249,10	29241,500	,050
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	335	264,50	194	265,86	32327,500	,914
Gestão da burocracia	341	269,65	195	266,48	32854,000	,801
Contratação de pessoal	339	267,61	194	265,93	32675,000	,893
Trabalho e relação com o Conselho Geral	339	273,04	193	255,01	30496,000	,129
Domínio e interpretação da legislação	344	273,83	195	263,25	32223,500	,387
Aquisição de equipamentos	342	272,96	193	259,22	31308,000	,277
Gestão financeira	341	270,66	193	261,91	31828,000	,493
Gestão de recursos humanos	344	270,02	195	269,96	33531,500	,995
Escolha das lideranças intermédias	345	277,70	193	254,83	30462,000	,054
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	332	263,81	190	257,47	30773,500	,595

No teste aplicado ao global dos aspetos da adequada preparação (Tabela 16) foram também detetadas evidências estatísticas ($U = 19836353,500$, $p < ,001$) que nos levam a concluir que existem maiores índices de concordância no grupo de inquiridos que dirige UO a lecionarem o ensino secundário do que no grupo dos que não dirigem estas escolas, sendo o primeiro grupo a apresentar valores mais elevados de concordância ($mean\ rank = 6757,38$).

Tabela 16. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com ensino secundário no global dos aspetos da adequada preparação

	Ensino secundário					
	Escolas com ensino secundário		Escolas sem ensino secundário		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global – preparação adequada	8524	6757,38	4822	6525,22	19836353,500	,000

A Tabela 17 apresenta-nos os resultados da comparação, realizada através do teste *U* de Mann-Whitney, dos grupos de inquiridos que se distinguem por dirigirem escolas com diferentes dimensões em termos de número de alunos matriculados. O teste permitiu-nos identificar diferenças com significado estatístico nos aspetos que se referem ao conhecimento da cultura da comunidade ($U = 1016,500$, $p = ,033$), gestão de conflitos ($U = 981,000$, $p = ,019$) e trabalho e relação com os pais ($U = 1011,500$, $p = ,035$). Os valores de concordância mais elevados, refletidos nos valores de *mean rank*, manifestam que o grupo de inquiridos que

dirige UO com um maior número de alunos matriculados considerava estar mais preparado nestes aspetos, comparativamente com o grupo de inquiridos a dirigir UO com 500 ou menos alunos matriculados.

Tabela 17. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com diferentes dimensões nos aspetos da adequada preparação

	Alunos matriculados na escola					
	< 500 alunos		≥ 2500 alunos		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	45	51,71	57	51,33	1273,000	,937
Conhecimento da cultura da comunidade	45	45,59	58	56,97	1016,500	,033
Sentimento de credibilidade da comunidade local	44	48,59	56	52,00	1148,000	,486
Desenvolvimento de parcerias	45	54,02	57	49,51	1169,000	,383
Melhoria do ensino-aprendizagem	43	52,20	59	50,99	1238,500	,809
Manutenção das iniciativas de melhoria	43	52,19	58	50,12	1196,000	,667
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	43	49,77	57	51,05	1194,000	,788
Promoção de relações positivas	44	49,43	59	53,92	1185,000	,364
Dinamização do desenvolvimento profissional	44	52,24	57	50,04	1199,500	,673
Gestão de conflitos	45	44,80	56	55,98	981,000	,019
Trabalho e relação com os pais	45	45,48	57	56,25	1011,500	,035
Gestão do tempo	44	54,88	59	49,86	1171,500	,350
Isolamento que o cargo acarreta	43	54,16	58	48,66	1111,000	,279
Autoconfiança enquanto líder	45	50,17	56	51,67	1222,500	,768
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	43	53,90	58	48,85	1122,500	,314
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	44	51,57	57	50,56	1229,000	,852
Gestão da burocracia	45	48,27	58	54,90	1137,000	,214
Contratação de pessoal	45	54,58	57	49,07	1144,000	,309
Trabalho e relação com o Conselho Geral	44	48,36	58	53,88	1138,000	,281
Domínio e interpretação da legislação	45	48,03	58	55,08	1126,500	,167
Aquisição de equipamentos	44	53,57	58	49,93	1185,000	,505
Gestão financeira	44	51,82	58	51,26	1262,000	,918
Gestão de recursos humanos	45	52,47	59	52,53	1326,000	,991
Escolha das lideranças intermédias	45	47,36	59	56,42	1096,000	,059
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	44	51,27	57	50,79	1242,000	,926

No global dos aspetos relativos à adequada preparação, quando comparamos as subamostras de inquiridos que se distinguem pela dimensão da escola em termos de alunos matriculados, não detetamos diferenças estatisticamente relevantes. A Tabela 18 demonstra essa inexistência de diferença estatisticamente significativa.

Tabela 18. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com diferentes dimensões no global dos aspetos da adequada preparação

	Alunos matriculados na escola					
	< 500 alunos		≥ 2500 alunos		Mann-Whitney U	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global – preparação adequada	1106	1255,23	1441	1288,41	776114,000	,199

A comparação entre os grupos estratificados pelo nível socioeconómico da comunidade local estabeleceu-se através do teste H de Kruskal-Wallis (Tabela 19), seguida do teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn (Tabela 20).

O teste H de Kruskal-Wallis (Tabela 19) apurou diferenças com significado estatístico nos seguintes aspetos: conhecimento da cultura da comunidade [$H(2) = 8,719$, $p = ,013$], melhoria do ensino-aprendizagem [$H(2) = 10,972$, $p = ,004$], trabalho e relação com os pais [$H(2) = 11,499$, $p = ,003$], domínio e interpretação da legislação [$H(2) = 6,859$, $p = ,032$], gestão de recursos humanos [$H(2) = 7,357$, $p = ,025$], escolha das lideranças intermédias [$H(2) = 8,810$, $p = ,012$], e equilíbrio entre exigências do sistema e as necessidades locais [$H(2) = 9,357$, $p = ,009$].

Tabela 19. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos nos aspetos da adequada preparação

	Nível socioeconómico da comunidade								
	Baixo		Médio-baixo		Médio-alto		Kruskal-Wallis		
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	X ²	gl	Sig.
Desenvolvimento e comunicação visão e missão	168	256,26	310	269,81	58	296,92	4,258	2	,119
Conhecimento da cultura da comunidade	170	266,27	311	263,31	59	320,56	8,719	2	,013
Sentimento credibilidade da comunidade local	165	255,62	303	265,43	58	275,83	1,297	2	,523
Desenvolvimento de parcerias	168	269,15	310	271,36	58	251,33	1,123	2	,570
Melhoria do ensino-aprendizagem	168	250,32	310	270,93	59	312,03	10,972	2	,004
Manutenção das iniciativas de melhoria	168	249,84	306	273,13	59	284,09	4,550	2	,103
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	168	262,17	304	268,96	58	257,03	,538	2	,764
Promoção de relações positivas	168	262,90	309	274,03	59	255,47	1,560	2	,458
Dinamização do desenvolvimento profissional	166	253,52	308	272,65	58	270,98	2,390	2	,303
Gestão de conflitos	170	254,32	309	274,30	59	288,10	3,803	2	,149
Trabalho e relação com os pais	168	240,86	310	281,33	59	284,36	11,499	2	,003
Gestão do tempo	167	260,37	311	270,17	59	287,25	1,644	2	,440
Isolamento que o cargo acarreta	164	258,25	306	263,49	58	287,51	1,963	2	,375
Autoconfiança enquanto líder	170	262,48	309	269,51	58	285,40	1,344	2	,511
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	163	248,57	304	270,85	59	266,91	3,289	2	,193
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	165	261,66	306	267,70	58	260,28	,275	2	,872
Gestão da burocracia	169	260,06	310	271,82	57	275,49	,930	2	,628
Contratação de pessoal	168	259,09	307	270,75	58	270,05	,800	2	,670
Trabalho e relação com o Conselho Geral	168	257,25	307	269,68	57	276,65	1,342	2	,511
Domínio e interpretação da legislação	169	250,03	311	275,24	59	299,57	6,859	2	,032
Aquisição de equipamentos	167	257,12	309	272,71	59	274,12	1,462	2	,482
Gestão financeira	167	259,52	308	273,13	59	260,67	1,155	2	,561
Gestão de recursos humanos	170	248,85	311	278,07	58	288,75	7,357	2	,025
Escolha das lideranças intermédias	170	244,90	310	282,15	58	274,02	8,810	2	,012
Equilíbrio entre exigências sistema e nec. locais	162	247,75	301	275,67	59	226,98	9,357	2	,009

Analisando as comparações múltiplas das ordens de Dunn (Tabela 20), foi então possível concluir que, para $\alpha = 0,05$, as diferenças estatisticamente significativas de concordância, relativamente à adequada preparação no aspeto “conhecimento da cultura da comunidade”, ocorrem entre os inquiridos que dirigem escolas inseridas em comunidades de nível socioeconómico médio-baixo e os inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades médio-alto ($p = ,009$) e, ainda, entre aqueles diretores de escolas inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo e os que dirigem UO em comunidades de nível médio-alto ($p = ,004$).

Relativamente à melhoria do ensino-aprendizagem, o teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn detetou diferenças com significado estatístico na distribuição de concordância entre o grupo de inquiridos que dirige UO inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo e o grupo de inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades médio-alto ($p = ,001$), assim como entre os diretores de escolas inseridas em comunidades de nível socioeconómico médio-baixo e os que dirigem UO em comunidades de nível médio-alto ($p = ,020$).

Através dos dados da Tabela 20 podemos concluir que as diferenças significativas, relativas à adequada preparação no aspeto “trabalho e relação com os pais”, ocorrem entre os diretores que dirigem UO inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo e médio-baixo e entre baixo e médio-alto ($p = 0,001$ e $p = 0,027$, respetivamente).

Tabela 20. Matriz de comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos nos aspetos da adequada preparação

	Nível socioeconómico da comunidade		
	Baixo – Médio-baixo	Baixo – Médio-alto	Médio-baixo – Médio-alto
	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>
Conhecimento da cultura da comunidade		,009	,004
Melhoria do ensino-aprendizagem		,001	,020
Trabalho e relação com os pais	,001	,027	
Domínio e interpretação da legislação		,016	
Gestão de recursos humanos	,015	,037	
Escolha das lideranças intermédias	,003		
Equilíbrio entre exigências sistema e necessidades locais	,029		,009

Após o teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn e ao observarmos novamente os valores de *mean rank* da Tabela 19, podemos concluir que, de forma estatisticamente significativa: (i) os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades de

nível socioeconómico médio-alto (*mean rank* = 320,56) revelam maior concordância na preparação para o conhecimento da cultura da comunidade do que os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades caracterizadas por um nível baixo (*mean rank* = 266,27) e médio-baixo (*mean rank* = 263,31); (ii) os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades de nível socioeconómico médio-alto (*mean rank* = 312,03) revelam maior concordância na preparação para a melhoria do ensino-aprendizagem do que os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades caracterizadas por um nível baixo (*mean rank* = 250,32) e médio-baixo (*mean rank* = 270,93); (iii) os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo (*mean rank* = 240,86) revelam menor concordância na preparação para o trabalho e a relação com os pais do que os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades caracterizadas por um nível médio-alto (*mean rank* = 284,36) e médio-baixo (*mean rank* = 281,33); (iv) os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo (*mean rank* = 250,03) revelam menor concordância na preparação para o domínio e a interpretação da legislação do que os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades caracterizadas por um nível médio-alto (*mean rank* = 299,57); (v) os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo (*mean rank* = 248,85) revelam menor concordância na preparação para a gestão dos recursos humanos do que os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades caracterizadas por um nível médio-alto (*mean rank* = 288,75) e médio-baixo (*mean rank* = 278,07); (vi) os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo (*mean rank* = 248,85) revelam menor concordância na preparação para a escolha das lideranças intermédias do que os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades caracterizadas por um nível médio-baixo (*mean rank* = 282,15); (vii) os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades de nível socioeconómico médio-baixo (*mean rank* = 275,67) revelam maior concordância na preparação para o equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais do que os inquiridos diretores em UO inseridas em comunidades caracterizadas por um nível baixo (*mean rank* = 247,75) e médio-alto (*mean rank* = 226,98).

Na comparação entre os grupos de inquiridos que se distinguem pelo nível socioeconómico da comunidade escolar no global da escala da adequada preparação (Tabela 21 e Tabela 22), podemos afirmar que existe evidência estatística que aponta para a existência de diferenças com significado [$H(2) = 44,024$, $p < ,001$] entre o grupo de inquiridos que dirige

UO inseridas em comunidades caracterizadas por um nível baixo e o grupo de inquiridos inserido em comunidades de nível médio baixo (Tabela 22: $p < ,001$), assim como entre o grupo que dirige comunidades de nível baixo e o grupo inserido em comunidades de nível médio-alto (Tabela 22: $p < ,001$). Os primeiros apresentam valores mais baixos de concordância quando comparados com os segundos ou com os terceiros (Tabela 21).

Tabela 21. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos no global dos aspetos da adequada preparação

Nível socioeconómico da comunidade									
Baixo		Médio-baixo		Médio-alto		Kruskal-Wallis			
R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	χ^2	gl	Sig.	
Global – preparação adequada	4186 6391,24	7700 6783,51	1460 6902,60	44,024	2	,000			

Tabela 22. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos no global dos aspetos da adequada preparação

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
Baixo – Médio-baixo	-392,263	64,930	-6,041	,000
Baixo – Médio-alto	-511,362	102,770	-4,976	,000
Médio-baixo – Médio-alto	-119,099	96,516	-1,234	,217

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

O teste H de Kruskal-Wallis detetou diferenças com significado estatístico entre grupos que se distinguem por dirigirem UO em diferentes localizações (Tabela 23) em três aspetos: gestão de conflitos [$H(5) = 15,988$, $p = ,007$], gestão do tempo [$H(5) = 19,001$, $p = ,002$] e escolha das lideranças intermédias [$H(5) = 16,216$, $p = ,006$].

A Tabela 24 sintetiza as comparações múltiplas das ordens de Dunn entre os grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações identificando, através dos valores com significância estatística, os grupos onde foram encontradas diferenças.

No que se refere à preparação para a gestão de conflitos foram encontradas diferenças: (i) entre os inquiridos do litoral rural (LR) e os inquiridos do interior suburbano (IS), com os segundos a percecionarem melhor preparação; (ii) entre os inquiridos do LR e os inquiridos do interior urbano (IU), com os segundos a apresentarem valores mais elevados de concordância; (iii) entre os inquiridos do interior rural (IR) e os inquiridos do IS, com os segundos a apresentarem valores mais elevados de concordância; (iv) entre os inquiridos litoral suburbano (LS) e os inquiridos do IU, com os segundos a apresentarem valores mais

elevados de concordância; (v) entre os inquiridos do litoral urbano (LU) e os inquiridos do IU, com os segundos a apresentarem valores mais altos de concordância¹⁰².

No que concerne à preparação para a gestão do tempo foram detetadas diferenças: (i) entre LR e IS, sendo os primeiros a apresentarem valores mais elevados de concordância; (ii) entre IR e IS, sendo os segundos a apresentarem valores mais elevados de concordância; (iii) entre os inquiridos do LS e do IS, sendo os primeiros a apresentarem valores mais elevados de concordância; (iv) entre os inquiridos do LS e do IU, sendo os segundos a apresentarem valores mais elevados de concordância; (v) entre os inquiridos do LU e do IS, sendo os segundos a apresentarem concordância mais elevada; (vi) entre os inquiridos do LU e do IU, sendo os segundos a apresentarem valores mais elevados de concordância (os diferentes níveis de concordância podem ser lidos através dos valores de *mean rank* da Tabela 23)¹⁰³.

Relativamente à adequada preparação para a escolha das lideranças intermédias, foram detetadas diferenças: (i) entre os inquiridos do LR e do IR, sendo os primeiros a apresentarem valores mais elevados de concordância; (ii) entre os inquiridos do IR e LU, sendo os primeiros a apresentarem valores mais elevados de concordância; (iii) entre os inquiridos do IR e do IS, sendo os segundos a apresentarem valores mais elevados de concordância; (iv) entre os inquiridos do IR e do IU, sendo os segundos a apresentarem valores mais elevados de concordância; (v) entre os inquiridos do LS e do IS, sendo os segundos a apresentarem valores mais elevados de concordância; (vi) entre os inquiridos do LU e do IS, sendo os segundos a apresentarem valores mais elevados de concordância¹⁰⁴.

No global dos aspetos da adequada preparação, as comparações entre os grupos de diferentes localizações, através do teste *H* de Kruskal-Wallis e das comparações múltiplas de Dunn (Tabela 25 e Tabela 26 respetivamente), evidenciaram diferenças com significado estatístico [$H(5) = 86,040, p < ,001$]. O teste *post hoc* de Dunn permitiu-nos identificar entre que grupos residem as diferenças: (i) entre LS e LU, com mais elevada concordância nos segundos; (ii) entre LS e IR, com mais elevada concordância nos segundos; (iii) entre LS e IU, com mais elevada concordância nos segundos; (iv) entre LS e IS, com mais elevada concordância nos segundos; (v) entre LR e IU, com mais elevada concordância nos segundos;

¹⁰² Os diferentes níveis de concordância podem ser lidos através dos valores de *mean rank* da Tabela 23.

¹⁰³ Os diferentes níveis de concordância podem ser lidos através dos valores de *mean rank* da Tabela 23.

¹⁰⁴ Os diferentes níveis de concordância podem ser lidos através dos valores de *mean rank* da Tabela 23.

(vi) entre LR e IS, com mais elevada concordância nos segundos; (vii) entre LU e IU com mais elevada concordância nos segundos; (viii) entre LU e IS, com mais elevada concordância nos segundos; (ix) entre IR e IU, com mais elevada concordância nos segundos; e (x) entre IR e IS, com mais elevada concordância nos segundos¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Os diferentes níveis de concordância podem ser lidos através dos valores de *mean rank* da Tabela 25.

Tabela 23. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações nos aspetos da adequada preparação

	Localização														
	Interior rural		Interior suburbano		Interior urbano		Litoral rural		Litoral suburbano		Litoral urbano		Kruskal-Wallis		
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	χ²	gl	Sig.
Desenvolvimento e comunicação visão e missão	106	262,51	29	307,64	50	293,23	60	244,04	98	256,84	193	273,03	7,748	5	,171
Conhecimento da cultura da comunidade	108	267,50	29	320,22	51	245,77	60	261,68	97	280,10	195	269,17	6,153	5	,292
Sentimento de credibilidade da comunidade local	106	271,49	28	288,55	48	255,93	60	270,88	98	267,34	186	252,73	3,431	5	,634
Desenvolvimento de parcerias	107	282,44	29	278,84	51	276,46	59	287,72	97	256,89	193	257,07	4,970	5	,420
Melhoria do ensino-aprendizagem	107	284,58	28	289,54	50	279,17	59	246,09	99	260,94	194	265,90	5,337	5	,376
Manutenção das iniciativas de melhoria	106	275,51	28	277,13	51	303,54	58	250,53	99	253,88	191	262,84	6,674	5	,246
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	104	272,77	29	285,72	51	305,27	57	226,38	98	254,37	191	265,24	11,003	5	,051
Promoção de relações positivas	106	256,56	29	306,19	49	265,89	60	230,87	99	271,24	193	280,35	10,683	5	,058
Dinamização do desenvolvimento profissional	106	256,09	28	305,68	48	283,83	59	237,66	98	251,51	193	278,65	9,877	5	,079
Gestão de conflitos	107	247,76	29	314,22	51	317,72	60	240,19	98	267,66	193	272,13	15,988	5	,007
Trabalho e relação com os pais	107	244,80	29	282,24	51	276,27	58	262,46	99	278,77	193	275,46	5,358	5	,374
Gestão do tempo	106	266,83	28	363,36	51	302,31	60	274,40	97	254,74	195	253,35	19,001	5	,002
Isolamento que o cargo acarreta	105	259,55	28	284,75	48	311,06	60	240,91	98	249,25	189	267,82	9,251	5	,099
Autoconfiança enquanto líder	108	266,11	28	302,91	49	293,55	60	256,55	99	254,64	193	270,70	5,451	5	,363
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	104	282,05	29	270,79	47	295,70	58	254,96	98	243,29	190	257,30	8,472	5	,132
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	105	256,80	29	305,26	48	309,53	57	261,61	97	241,78	193	265,01	10,378	5	,065
Gestão da burocracia	107	262,55	29	288,10	49	291,14	59	273,17	99	267,49	193	262,19	2,504	5	,776
Contratação de pessoal	106	275,28	28	289,41	49	292,52	60	289,33	99	236,99	191	261,11	9,306	5	,097
Trabalho e relação com o Conselho Geral	105	272,20	29	273,76	48	312,42	59	255,44	99	262,13	192	256,46	7,739	5	,171
Domínio e interpretação da legislação	107	257,17	29	268,76	49	323,88	60	255,64	99	257,96	195	274,22	10,221	5	,069
Aquisição de equipamentos	106	286,17	28	272,68	50	296,37	59	275,43	99	248,20	193	257,88	6,973	5	,223
Gestão financeira	106	289,75	29	305,74	49	285,14	59	253,58	98	240,95	193	262,79	9,719	5	,084
Gestão de recursos humanos	108	274,91	29	291,45	50	293,78	60	259,03	98	259,52	194	266,62	4,062	5	,541
Escolha das lideranças intermédias	108	235,94	29	330,81	48	282,69	59	291,81	99	259,30	195	274,15	16,216	5	,006
Equilíbrio exigências do sistema e necessidades locais	105	268,31	29	328,62	47	250,05	59	262,33	97	248,34	185	256,66	9,447	5	,093

Tabela 24. Matriz de comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações nos aspetos da adequada preparação

	Localização														
	Litoral rural – Interior rural	Litoral rural – Litoral suburbano	Litoral rural – Litoral urbano	Litoral rural – Interior suburbano	Litoral rural – Interior urbano	Interior rural – Litoral suburbano	Interior rural – Litoral urbano	Interior rural – Interior suburbano	Interior rural – Interior urbano	Litoral suburbano – Litoral urbano	Litoral suburbano – Interior suburbano	Litoral suburbano – Interior urbano	Litoral urbano – Interior suburbano	Litoral urbano – Interior urbano	Interior suburbano – Interior urbano
	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>
Gestão de conflitos				,013	,002			,017				,029		,029	
Gestão do tempo				,006				,001			,000	,050	,000	,027	
Escolha das lideranças intermédias	,009						,016	,001	,041		,010		,031		

Nota: O Anexo BBB apresenta com maior discriminação os resultados do teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn.

Tabela 25. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no global dos aspetos da adequada preparação

	Localização													Kruskal-Wallis		
	Interior rural		Interior suburbano		Interior urbano		Litoral rural		Litoral suburbano		Litoral urbano					
	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	χ^2	gl	Sig.	
Global – preparação adequada	2656	6658,95	716	7389,41	1233	7223,20	1479	6452,99	2456	6415,03	4806	6633,80	86,040	5	,000	

Tabela 26. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no global dos aspetos da adequada preparação

Amostra 1 – Amostra 2	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>
Litoral suburbano – Litoral rural	37,955	111,288	,341	,733
Litoral suburbano – Litoral urbano	-218,767	83,868	-2,608	,009
Litoral suburbano – Interior rural	243,917	94,654	2,577	,010
Litoral suburbano – Interior urbano	808,161	118,014	6,848	,000
Litoral suburbano – Interior suburbano	974,378	143,605	6,785	,000
Litoral rural – Litoral urbano	-180,812	100,543	-1,798	,072
Litoral rural – Interior rural	205,962	109,702	1,877	,060
Litoral rural – Interior urbano	770,206	130,393	5,907	,000
Litoral rural – Interior suburbano	936,423	153,940	6,083	,000
Litoral urbano – Interior rural	25,151	81,751	,308	,758
Litoral urbano – Interior urbano	589,395	107,940	5,460	,000
Litoral urbano – Interior suburbano	755,612	135,448	5,579	,000
Interior rural – Interior urbano	-564,244	116,519	-4,843	,000
Interior rural – Interior suburbano	-730,461	142,379	-5,130	,000
Interior urbano – Interior suburbano	166,217	158,870	1,046	,295

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

4.3.3.3 – Análise estatística inferencial não paramétrica da escala da adequada preparação por distritos

Os dados apresentados na Tabela 27 indicam que não existe diferenças entre os inquiridos do distrito de Lisboa e os inquiridos do distrito do Porto quanto à adequada preparação em nenhum dos 25 aspetos. O teste *U* de Mann-Whitney não mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança, a significância associada (coluna *Sig.*) ao teste *U* de Mann-Whitney foi sempre superior a ,05 em todos os aspetos.

Tabela 27. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em Lisboa ou Porto nos aspetos da adequada preparação

	Distrito					
	Lisboa		Porto		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	83	82,10	90	91,52	3328,000	,145
Conhecimento da cultura da comunidade	83	87,17	90	86,84	3721,000	,961
Sentimento de credibilidade da comunidade local	82	81,23	86	87,62	3258,000	,279
Desenvolvimento de parcerias	83	85,19	90	88,67	3584,500	,583
Melhoria do ensino-aprendizagem	84	87,40	89	86,62	3704,000	,898
Manutenção das iniciativas de melhoria	84	80,82	89	92,84	3218,500	,061
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	81	81,99	89	88,69	3320,500	,313
Promoção de relações positivas	84	88,76	89	85,34	3590,500	,591
Dinamização do desenvolvimento profissional	84	80,63	89	93,01	3203,000	,062
Gestão de conflitos	83	87,57	90	86,48	3688,000	,863
Trabalho e relação com os pais	84	85,39	90	89,47	3603,000	,517
Gestão do tempo	83	83,89	89	88,94	3476,500	,467
Isolamento que o cargo acarreta	80	83,60	86	83,41	3432,000	,978
Autoconfiança enquanto líder	83	85,97	91	88,90	3649,500	,635
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	83	88,66	89	84,48	3514,000	,508
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	82	82,54	87	87,32	3365,000	,489
Gestão da burocracia	83	86,40	91	88,51	3685,000	,760
Contratação de pessoal	83	85,99	89	86,97	3651,500	,889
Trabalho e relação com o Conselho Geral	83	84,03	89	88,80	3488,500	,452
Domínio e interpretação da legislação	84	88,56	91	87,48	3775,000	,875
Aquisição de equipamentos	82	82,98	90	89,71	3401,000	,333
Gestão financeira	81	82,69	90	88,98	3376,500	,362
Gestão de recursos humanos	84	87,00	89	87,00	3738,000	1,000
Escolha das lideranças intermédias	84	83,96	90	90,80	3483,000	,250
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	82	80,56	87	89,18	3203,000	,179

Já o teste *U* de Mann-Whitney ao global das respostas ao conjunto de 25 aspetos da escala de adequada preparação (Tabela 28) evidenciou diferenças com significado estatístico entre os inquiridos dos distritos de Lisboa e Porto ($U = 2212619,500$, $p = ,007$), sendo os

inquiridos do Porto a apresentarem valores mais elevados de concordância (*mean rank* = 2194,35).

Tabela 28. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em Lisboa ou Porto no global dos aspetos da adequada preparação

	Distrito					
	Lisboa		Porto		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global – preparação adequada	2072	2104,37	2229	2194,35	2212619,500	,007

Através do teste *H* de Kruskal-Wallis, foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas entre distritos [$H(17) = 187,327$, $p < ,001$]. A partir do teste estabelecemos um *ranking* da concordância dos grupos de inquiridos por distritos quanto à sua preparação global (Tabela 29), verificando-se, decrescentemente, quais os distritos que concordaram estar adequadamente preparados antes da eleição: Coimbra (*mean rank* = 8024,8), Beja, Castelo Branco, Guarda, Évora, Portalegre, Braga, Porto, Bragança, Viseu, Santarém, Lisboa, Viana do Castelo, Aveiro, Setúbal, Leiria, Faro e Vila Real (*mean rank* = 5984,45).

Tabela 29. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas nos vários distritos no global dos aspetos da adequada preparação

Teste <i>H</i> de Kruskal-Wallis						
	Distrito	R	Mean Rank	χ^2	gl	Sig.
			(ordenado decrescentemente)			
Global – preparação adequada	Coimbra	469	8024,8	187,327	17	,000
	Beja	447	7194,95			
	Castelo Branco	372	7154,32			
	Guarda	267	7121,54			
	Évora	262	7083,62			
	Portalegre	344	6996,59			
	Braga	1141	6882,24			
	Porto	2229	6832,05			
	Bragança	222	6762,2			
	Viseu	513	6757,01			
	Santarém	689	6568,11			
	Lisboa	2072	6553,2			
	Viana do Castelo	247	6526,06			
	Aveiro	946	6512,16			
	Setúbal	1486	6223,02			
	Leiria	616	6213,33			
	Faro	611	6199,37			
	Vila Real	413	5984,45			
	Total	13346				

A Figura 5 apresenta os resultados do teste *post hoc* de comparações múltiplas das ordens de Dunn no global da preparação, sendo o distrito de Coimbra a apresentar, com maior frequência, diferenças com significado estatístico quando comparado com os demais distritos¹⁰⁶.

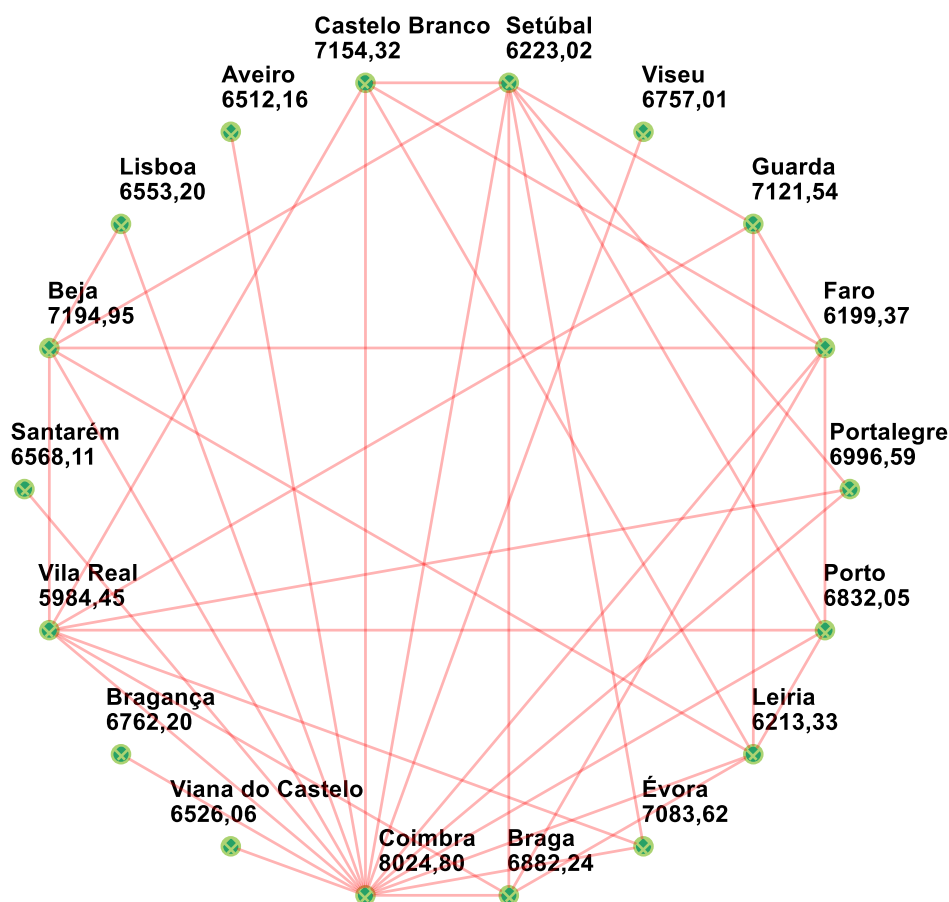


Figura 34. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas nos vários distritos no global dos aspetos da adequada preparação
Nota: As linhas a cor vermelha indicam entre que distritos existe diferenças com significado estatístico.

¹⁰⁶ Na comparação entre dois grupos de inquiridos por distritos, os valores de *mean rank*, da Tabela 29 e da Figura 34, ajudam na identificação de qual deles apresenta valores mais elevados de concordância quanto à preparação global. As linhas da Figura 34 indicam entre que distritos existe diferenças estatisticamente significativas.

4.3.4 – ANÁLISE ESTATÍSTICA INFERENCIAL NÃO PARAMÉTRICA DA ESCALA DOS ASPETOS ATUALMENTE PROBLEMÁTICOS

Iniciamos esta secção recorrendo à leitura da Figura 35 que apresenta a distribuição da concordância em cada item da escala dos aspetos atualmente problemáticos e, ainda, do global da escala. Verificamos que, no global dos aspetos, 5,88% dos inquiridos concordam totalmente, 27,91% concordam, 49,98% discordam e 16,23% discordam totalmente que estão a ter problemas no conjunto dos aspetos. Se aglomerarmos dicotomicamente os resultados das respostas, isto é, analisando a partir da concordância e da discordância, somente 33,79%¹⁰⁷ dos inquiridos concordam que enfrentam atualmente problemas no global da escala dos aspetos problemáticos.

Ao analisarmos com atenção a Figura 35 verificamos que os aspetos seguem uma ordem: quanto maior é a percentagem de concordância dos inquiridos (a aglomeração dos inquiridos que respondem concordo totalmente e concordo) mais acima se situa esse aspeto¹⁰⁸.

Constatamos, ainda, que os inquiridos percecionam ter mais problemas em alguns aspetos, isto é, com percentagem de concordância acima dos 50%. Crescentemente evidenciam problemas relacionados com a contratação de pessoal, gestão financeira, equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, aquisição de equipamentos, gestão do tempo, equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal e gestão da burocracia.

¹⁰⁷ Somatório dos que concordam totalmente (5,88%) com os que concordam (27,91%).

¹⁰⁸ Adiante, numa outra secção, voltaremos a apresentar os *rankings* dos aspetos não só da amostra total, como também dos subgrupos em análise.

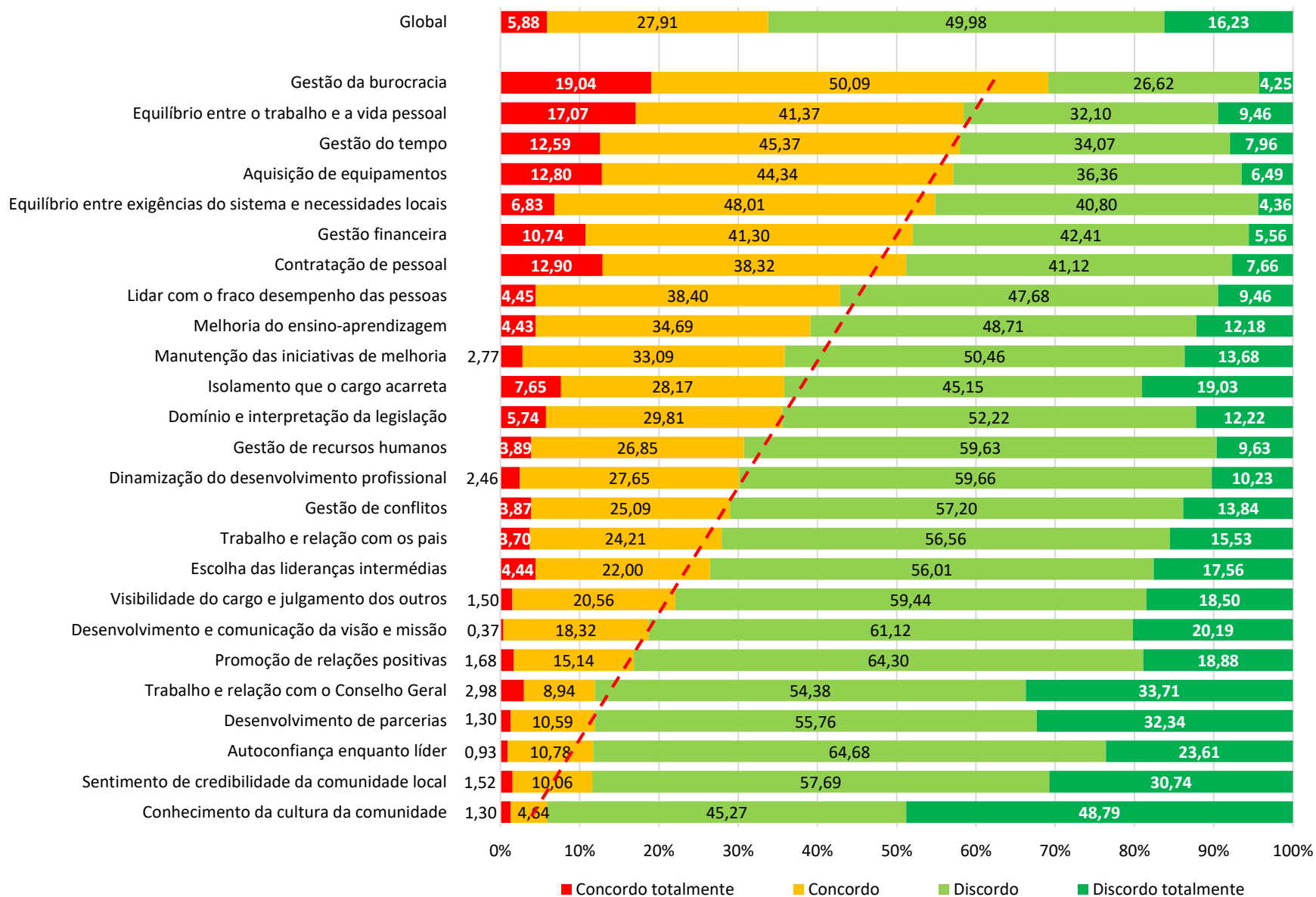


Figura 35. Distribuição da concordância no global e em cada aspeto da escala dos aspetos atualmente problemáticos

4.3.4.1 – Análise estatística inferencial não paramétrica dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em características do diretor

Da comparação de género para os aspetos problemáticos (Tabela 30) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em dois aspetos: (i) no conhecimento da cultura da comunidade ($U = 31639,500$; $p = ,014$), apresentando-se os valores mais elevados de concordância no grupo dos homens; e (ii) na gestão do tempo ($U = 31512,500$; $p = ,012$), sendo as mulheres a apresentar, desta vez, os valores mais elevados de concordância.

Tabela 30. Comparação entre géneros nos aspetos atualmente problemáticos

	Género					
	Masculino		Feminino		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	307	267,68	228	268,44	34898,500	,948
Conhecimento da cultura da comunidade	309	282,61	230	253,06	31639,500	,014
Sentimento de credibilidade da comunidade local	304	268,82	223	257,43	32430,500	,336
Desenvolvimento de parcerias	308	278,29	230	257,73	32712,000	,088
Melhoria do ensino-aprendizagem	311	268,68	231	275,30	35042,500	,595
Manutenção das iniciativas de melhoria	310	268,89	231	273,83	35151,000	,690
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	310	264,12	229	277,97	33671,000	,264
Promoção de relações positivas	305	272,61	230	261,88	33667,500	,350
Dinamização do desenvolvimento profissional	302	269,27	226	258,12	32685,000	,342
Gestão de conflitos	311	262,66	231	283,41	33170,000	,087
Trabalho e relação com os pais	310	266,69	231	276,78	34469,500	,407
Gestão do tempo	309	256,98	231	288,58	31512,500	,012
Isolamento que o cargo acarreta	308	273,37	228	261,92	33611,000	,366
Autoconfiança enquanto líder	308	261,43	230	280,30	32935,500	,100
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	304	258,60	231	280,37	32255,000	,067
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	310	266,35	229	274,94	34364,500	,503
Gestão da burocracia	309	262,39	232	282,46	33185,000	,109
Contratação de pessoal	308	268,29	227	267,61	34869,500	,957
Trabalho e relação com o Conselho Geral	307	270,45	230	267,06	34858,500	,779
Domínio e interpretação da legislação	309	271,51	231	269,15	35377,000	,848
Aquisição de equipamentos	309	262,85	230	279,61	33325,000	,183
Gestão financeira	309	263,73	231	279,55	33598,000	,207
Gestão de recursos humanos	309	266,31	231	276,11	34394,500	,410
Escolha das lideranças intermédias	310	271,79	231	269,94	35560,500	,880
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	302	257,20	225	273,13	31920,500	,190

Para além das comparações que expomos no corpo da tese, podemos, ainda, encontrar, no Anexo ZZ, as comparações que efetuamos entre as subamostras estratificadas por idade.

Realizamos o teste *U* de Mann-Whitney para compararmos a distribuição de resultados entre gêneros das respostas no global dos aspetos problemáticos. Não encontramos diferenças significativas ($U = 21751623,500$; $p = ,107$) (Tabela 31).

Tabela 31. Comparação entre gêneros no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Gênero					
	Masculino		Feminino		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global dos aspetos problemáticos	7698	6675,12	5737	6775,54	21751623,500	,107

Quando comparamos, através do teste *U* de Mann-Whitney (Tabela 32), o grupo de inquiridos com três ou menos anos de exercício no cargo de diretor (sem alguma vez terem exercido cargos de gestão de topo) e o grupo de inquiridos com seis anos de experiência no cargo de diretor (com vinte ou mais anos de experiência em cargos de gestão de topo) verificamos que existem evidências estatísticas para afirmar que a distribuição de concordância quanto aos aspetos problemáticos “contratação de pessoal” ($U = 263,000$, $p = ,043$) e “aquisição de equipamentos” ($U = 224,000$, $p = ,006$) é diferente entre os dois grupos, sendo o grupo dos menos experientes a apresentar valores de concordância mais elevados (*mean rank* = 32,48 e 34,04, respetivamente para cada item) do que o grupo mais experiente (*mean rank* = 24,27 e 22,97, respetivamente para cada aspeto).

Tabela 32. Comparação entre grupos com diferentes níveis de experiência em cargos de gestão de topo nos aspetos atualmente problemáticos

	Experiência					
	≤ 3 anos diretor e sem cargos gestão topo		6 anos diretor e ≥ 20 anos cargos gestão topo		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	24	25,50	31	29,94	312,000	,227
Conhecimento da cultura da comunidade	24	28,65	31	27,50	356,500	,765
Sentimento de credibilidade da comunidade local	22	26,16	31	27,60	322,500	,698
Desenvolvimento de parcerias	25	26,80	31	29,87	345,000	,434
Melhoria do ensino-aprendizagem	25	26,14	31	30,40	328,500	,253
Manutenção das iniciativas de melhoria	25	27,24	31	29,52	356,000	,556
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	25	28,36	31	28,61	384,000	,950
Promoção de relações positivas	25	27,30	31	29,47	357,500	,561
Dinamização do desenvolvimento profissional	24	25,58	30	29,03	314,000	,343
Gestão de conflitos	25	31,06	31	26,44	323,500	,193
Trabalho e relação com os pais	25	27,32	31	29,45	358,000	,574
Gestão do tempo	25	28,62	31	28,40	384,500	,958

	Experiência					
	≤ 3 anos diretor e sem cargos gestão topo		6 anos diretor e ≥ 20 anos cargos gestão topo		Mann- Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Isolamento que o cargo acarreta	25	28,64	31	28,39	384,000	,951
Autoconfiança enquanto líder	25	27,94	30	28,05	373,500	,976
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	25	28,40	30	27,67	365,000	,852
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	25	28,26	30	27,78	368,500	,908
Gestão da burocracia	25	28,24	30	27,80	369,000	,913
Contratação de pessoal	25	32,48	30	24,27	263,000	,043
Trabalho e relação com o Conselho Geral	24	28,56	30	26,65	334,500	,619
Domínio e interpretação da legislação	25	26,74	30	29,05	343,500	,542
Aquisição de equipamentos	25	34,04	30	22,97	224,000	,006
Gestão financeira	25	31,94	30	24,72	276,500	,072
Gestão de recursos humanos	25	28,58	30	27,52	360,500	,774
Escolha das lideranças intermédias	25	30,38	30	26,02	315,500	,217
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	25	30,54	29	24,88	286,500	,131

Entre os inquiridos com diferentes experiências de gestão de topo, relativamente às respostas ao global dos aspetos problemáticos (Tabela 33), não se encontraram evidências estatísticas para afirmar a existência de diferenças na distribuição das respostas de concordância ($U = 229127,500$, $p = ,369$).

Tabela 33. Comparação entre grupos com diferentes níveis de experiência em cargos de gestão de topo no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Experiência					
	≤ 3 anos diretor e sem cargos gestão topo		6 anos diretor e ≥ 20 anos cargos gestão topo		Mann- Whitney <i>U</i>	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global dos aspetos problemáticos	618	699,74	761	682,09	229127,500	,369

Os resultados da Tabela 34 indicam-nos que não existe diferenças entre os inquiridos que detêm formação especializada em administração escolar e os que não detêm formação especializada no que concerne à concordância quanto aos aspetos atualmente problemáticos. Isto é, o teste U de Mann-Whitney não mostrou diferenças estatisticamente significativas para um intervalo de 95% de confiança. Podemos verificar que, na coluna mais à direita, na Tabela 34, a significância associada ao teste U de Mann-Whitney foi sempre superior a ,05 em todos os aspetos.

Tabela 34. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação especializada nos aspetos atualmente problemáticos

	Formação especializada em adm. escolar atualmente					
	Com formação especializada		Sem formação especializada		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	411	266,57	124	272,75	24893,500	,654
Conhecimento da cultura da comunidade	413	272,09	126	263,15	25155,500	,526
Sentimento de credibilidade da comunidade local	403	263,44	124	265,81	24761,000	,863
Desenvolvimento de parcerias	414	267,01	124	277,80	24638,500	,446
Melhoria do ensino-aprendizagem	416	273,34	126	265,43	25443,000	,588
Manutenção das iniciativas de melhoria	415	270,73	126	271,90	26031,500	,935
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	414	270,46	125	268,49	25686,000	,892
Promoção de relações positivas	410	266,87	125	271,72	25160,000	,718
Dinamização do desenvolvimento profissional	404	263,59	124	267,45	24682,000	,778
Gestão de conflitos	416	277,02	126	253,28	23912,000	,094
Trabalho e relação com os pais	415	268,12	126	280,50	24948,500	,384
Gestão do tempo	415	268,65	125	276,65	25169,000	,589
Isolamento que o cargo acarreta	412	265,87	124	277,24	24460,000	,444
Autoconfiança enquanto líder	412	270,03	126	267,76	25736,500	,865
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	412	267,93	123	268,23	25310,000	,983
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	415	273,20	124	259,29	24401,500	,355
Gestão da burocracia	415	272,93	126	264,64	25344,000	,572
Contratação de pessoal	412	272,68	123	252,33	23410,500	,170
Trabalho e relação com o Conselho Geral	413	270,06	124	265,46	25166,500	,746
Domínio e interpretação da legislação	414	270,47	126	270,61	26068,500	,992
Aquisição de equipamentos	415	273,04	124	259,82	24468,000	,372
Gestão financeira	415	270,82	125	269,44	25805,000	,925
Gestão de recursos humanos	414	273,92	126	259,27	24667,000	,292
Escolha das lideranças intermédias	415	270,29	126	273,35	25848,500	,830
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	407	266,35	120	256,04	23465,000	,472

Como era expectável, no teste *U* de Mann-Whitney utilizado para compararmos os grupos que se distinguem pela formação especializada em administração escolar também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no global dos aspetos problemáticos (Tabela 35).

Tabela 35. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação especializada no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Formação especializada em adm. escolar atualmente				
	Com formação especializada		Sem formação especializada		Mann-Whitney <i>U</i>
	R	Mean Rank	R	Mean Rank	
Global dos aspetos problemáticos	10317	6737,19	3118	6654,52	15886258,500
					,258

Contudo, entre os inquiridos que se distinguem por apresentarem formação em administração escolar (independentemente de ser especializada ou não), o teste *U* de Mann-Whitney detetou diferenças com significado na distribuição das respostas de concordância no item “gestão da burocracia” ($p = ,039$, com predominância de concordância no grupo sem formação em administração escolar, *mean rank* = 289,56) (Tabela 36).

Tabela 36. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação em administração escolar nos aspetos atualmente problemáticos

	Formação em adm. escolar atual					
	Com formação em adm. escolar		Sem formação em Adm. escolar		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	362	263,60	173	277,22	29718,500	,273
Conhecimento da cultura da comunidade	366	273,42	173	262,77	30409,000	,405
Sentimento de credibilidade da comunidade local	356	267,50	171	256,70	29190,500	,387
Desenvolvimento de parcerias	366	269,99	172	268,47	31298,000	,905
Melhoria do ensino-aprendizagem	368	275,17	174	263,74	30666,000	,387
Manutenção das iniciativas de melhoria	367	268,63	174	276,00	31059,000	,575
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	367	269,81	172	270,41	31491,000	,963
Promoção de relações positivas	362	269,96	173	263,89	30602,000	,617
Dinamização do desenvolvimento profissional	356	260,01	172	273,80	29016,000	,266
Gestão de conflitos	368	273,25	174	267,80	31371,500	,671
Trabalho e relação com os pais	367	273,46	174	265,80	31024,500	,552
Gestão do tempo	366	268,24	174	275,25	31016,000	,600
Isolamento que o cargo acarreta	365	269,41	171	266,55	30874,500	,832
Autoconfiança enquanto líder	364	268,80	174	270,97	31412,000	,858
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	364	271,04	171	261,54	30016,500	,451
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	367	269,12	172	271,88	31239,000	,839
Gestão da burocracia	367	262,20	174	289,56	28699,000	,039
Contratação de pessoal	365	266,84	170	270,49	30601,000	,785
Trabalho e relação com o Conselho Geral	365	267,61	172	271,96	30881,500	,735
Domínio e interpretação da legislação	366	266,52	174	278,86	30386,500	,345
Aquisição de equipamentos	365	269,15	174	271,78	31446,000	,844
Gestão financeira	367	263,33	173	285,71	29113,500	,092
Gestão de recursos humanos	366	268,91	174	273,84	31261,000	,696
Escolha das lideranças intermédias	367	266,90	174	279,65	30424,000	,324
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	360	260,35	167	271,87	28745,000	,372

A comparação entre os grupos que se distinguem pela FAE, no global dos aspetos problemáticos (Tabela 37), evidencia diferenças com significado estatístico na distribuição das respostas de concordância ($U = 6303996,500$, $p = ,026$), sendo, curiosamente, o grupo que apresenta atualmente FAE a percecionar maiores dificuldades no global dos aspetos (*mean rank* = 6762,32).

Tabela 37. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação em administração escolar no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Formação em adm. escolar atual					
	Com formação em adm. escolar			Sem formação em adm. escolar		
	R	Mean Rank		R	Mean Rank	Mann-Whitney U Sig.
Global dos aspetos problemáticos	12376	6738,13		1059	6482,78	6303996,500 ,026

Na comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação mais elevada (Tabela 38), o teste *U* de Mann-Whitney evidenciou diferenças com significado estatístico num único aspeto “gestão de recursos humanos” ($U = 32258,500$, $p = ,035$), sendo os mais qualificados a apresentarem predominância nas respostas de concordância ($mean\ rank = 285,02$).

Tabela 38. Comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação nos aspetos atualmente problemáticos

	Qualificação mais elevada					
	Bacharelato ou Licenciatura			Mestrado ou Doutoramento		
	N	Mean Rank		N	Mean Rank	Mann-Whitney U Sig.
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	308	275,28		227	258,12	32716,000 ,145
Conhecimento da cultura da comunidade	311	269,92		228	270,10	35430,500 ,988
Sentimento de credibilidade da comunidade local	307	267,75		220	258,77	32618,500 ,449
Desenvolvimento de parcerias	309	271,43		229	266,90	34785,500 ,708
Melhoria do ensino-aprendizagem	312	273,52		230	268,77	35251,000 ,703
Manutenção das iniciativas de melhoria	312	277,91		229	261,59	33568,000 ,188
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	312	270,13		227	269,82	35370,500 ,980
Promoção de relações positivas	310	264,78		225	272,43	33877,500 ,507
Dinamização do desenvolvimento profissional	306	270,99		222	255,55	31979,500 ,189
Gestão de conflitos	312	269,98		230	273,56	35407,000 ,768
Trabalho e relação com os pais	312	270,16		229	272,14	35463,000 ,871
Gestão do tempo	310	278,06		230	260,32	33307,500 ,160
Isolamento que o cargo acarreta	306	264,53		230	273,78	33976,500 ,466
Autoconfiança enquanto líder	310	270,23		228	268,51	35114,500 ,881
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	308	271,40		227	263,39	33912,000 ,501
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	310	264,68		229	277,20	33846,500 ,328
Gestão da burocracia	312	274,10		229	266,78	34757,500 ,559
Contratação de pessoal	308	263,06		227	274,70	33437,000 ,357
Trabalho e relação com o Conselho Geral	310	269,15		227	268,79	35137,000 ,976
Domínio e interpretação da legislação	312	267,14		228	275,10	34519,500 ,520
Aquisição de equipamentos	311	266,49		228	274,79	34362,500 ,511
Gestão financeira	311	266,32		229	276,18	34309,000 ,432
Gestão de recursos humanos	312	259,89		228	285,02	32258,500 ,035
Escolha das lideranças intermédias	312	272,56		229	268,87	35236,500 ,763
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	304	263,09		223	265,24	33620,500 ,860

Contudo, na comparação das distribuições das respostas de concordância, no global da escala dos aspetos atualmente problemáticos, entre os grupos que se distinguem por qualificações diferentes, o teste U de Mann-Whitney ($U = 22000281,500$, $p = ,875$) não evidenciou diferenças estatisticamente significativas (Tabela 39).

Tabela 39. Comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Qualificação mais elevada							
	Bacharelato ou Licenciatura			Mestrado ou Doutoramento				
	R	Mean		R	Mean		Mann-Whitney	Sig.
		Rank			Rank		U	
Global dos aspetos problemáticos	7747	6722,15		5688	6712,34		22000281,500	,875

4.3.4.2 – Análise estatística inferencial não paramétrica dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em características da escola

Quando comparamos os grupos de inquiridos que se distinguem por dirigirem UO que lecionam ou não lecionam o ensino secundário (Tabela 40), no que refere à sua concordância em relação aos aspetos atualmente problemáticos, deparamo-nos com a existência de evidências estatísticas que nos levam a concluir que há diferenças num único item “promoção de relações positivas” ($U = 30117,000$, $p = ,048$), sendo que os valores mais elevados de concordância residem no grupo de inquiridos que dirige escolas que lecionam o nível secundário ($mean\ rank = 276,44$).

Tabela 40. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com ensino secundário nos aspetos atualmente problemáticos

	Ensino secundário					
	Escolas com ensino secundário		Escolas sem ensino secundário		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	341	275,67	194	254,51	30460,500	,080
Conhecimento da cultura da comunidade	344	268,62	195	272,44	33065,000	,759
Sentimento de credibilidade da comunidade local	334	262,73	193	266,19	31808,000	,776
Desenvolvimento de parcerias	344	263,57	194	280,02	31326,500	,185
Melhoria do ensino-aprendizagem	347	274,26	195	266,59	32875,500	,551
Manutenção das iniciativas de melhoria	347	278,11	194	258,29	31193,500	,121

	Ensino secundário					
	Escolas com ensino secundário		Escolas sem ensino secundário		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	346	277,37	193	256,78	30838,500	,107
Promoção de relações positivas	342	276,44	193	253,05	30117,000	,048
Dinamização do desenvolvimento profissional	340	271,28	188	252,25	29656,500	,117
Gestão de conflitos	347	274,31	195	266,49	32856,000	,531
Trabalho e relação com os pais	346	263,42	195	284,44	31114,000	,093
Gestão do tempo	346	277,11	194	258,72	31276,500	,158
Isolamento que o cargo acarreta	343	275,41	193	256,22	30729,000	,142
Autoconfiança enquanto líder	344	263,24	194	280,60	31215,500	,141
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	341	266,79	194	270,13	32663,000	,784
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	345	274,58	194	261,86	31885,000	,335
Gestão da burocracia	346	276,94	195	260,46	31679,500	,201
Contratação de pessoal	342	271,67	193	261,51	31749,500	,434
Trabalho e relação com o Conselho Geral	343	269,27	194	268,52	33177,000	,951
Domínio e interpretação da legislação	345	266,77	195	277,10	32351,000	,417
Aquisição de equipamentos	345	273,16	194	264,38	32374,000	,498
Gestão financeira	345	269,26	195	272,69	33209,500	,790
Gestão de recursos humanos	345	274,62	195	263,22	32217,000	,352
Escolha das lideranças intermédias	346	268,24	195	275,89	32781,500	,543
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	335	265,87	192	260,74	31533,500	,681

Não obstante nos depararmos exclusivamente com um único aspeto problemático a apresentar evidências estatisticamente significativas que permitem encontrar diferenças entre grupos, quando comparamos os grupos no global dos aspetos (Tabela 41) verificamos a existência de diferenças significativas na distribuição das respostas de concordância entre os grupos ($U = 20403195,500$, $p = ,040$), sendo o grupo daqueles que dirigem UO com ensino secundário a apresentar prevalência de respostas concordantes ($mean\ rank = 6765,50$).

Tabela 41. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com ensino secundário no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Ensino secundário					
	Escolas com ensino secundário		Escolas sem ensino secundário		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global dos aspetos problemáticos	8589	6765,50	4846	6633,82	20403195,500	,040

Ao analisarmos a Tabela 42 e a Tabela 43, verificamos que a estatística de teste Mann-Whitney *U*, no que concerne ao nível de concordância quanto à problematicidade dos 25 aspetos (quer quando o teste foi aplicado individualmente, quer quando aplicado ao global da

escala), apresentou sempre uma significância (p -valor) menor que ,05. Concluímos, assim, não existirem evidências estatísticas que nos conduzam a apontar diferenças entre os grupos de inquiridos que se distinguem por dirigirem escolas com um número inferior a 500 alunos matriculados e aqueles inquiridos que dirigem UO com um número igual ou superior a 2 500 alunos matriculados.

Tabela 42. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com diferentes dimensões nos aspetos atualmente problemáticos

	Alunos matriculados na escola					
	< 500 alunos		≥ 2500 alunos		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	45	48,83	57	53,61	1162,500	,365
Conhecimento da cultura da comunidade	45	54,87	57	48,84	1131,000	,260
Sentimento de credibilidade da comunidade local	45	50,02	56	51,79	1216,000	,734
Desenvolvimento de parcerias	45	49,48	58	53,96	1191,500	,402
Melhoria do ensino-aprendizagem	45	53,07	59	52,07	1302,000	,857
Manutenção das iniciativas de melhoria	45	54,78	59	50,76	1225,000	,465
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	45	58,19	59	48,16	1071,500	,065
Promoção de relações positivas	44	51,88	59	52,09	1292,500	,966
Dinamização do desenvolvimento profissional	45	51,08	57	51,83	1263,500	,887
Gestão de conflitos	45	52,27	59	52,68	1317,000	,939
Trabalho e relação com os pais	45	57,50	59	48,69	1102,500	,108
Gestão do tempo	45	48,02	59	55,92	1126,000	,155
Isolamento que o cargo acarreta	45	49,28	58	54,11	1182,500	,379
Autoconfiança enquanto líder	45	51,64	58	52,28	1289,000	,899
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	44	49,01	59	54,23	1166,500	,323
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	45	50,16	57	52,56	1222,000	,665
Gestão da burocracia	45	55,41	59	50,28	1196,500	,348
Contratação de pessoal	45	47,76	58	55,29	1114,000	,179
Trabalho e relação com o Conselho Geral	44	55,41	59	49,46	1148,000	,268
Domínio e interpretação da legislação	45	54,52	59	50,96	1236,500	,513
Aquisição de equipamentos	44	48,75	59	54,42	1155,000	,311
Gestão financeira	45	50,84	58	52,90	1253,000	,711
Gestão de recursos humanos	45	50,44	59	54,07	1235,000	,501
Escolha das lideranças intermédias	45	54,17	59	51,23	1252,500	,592
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	43	50,84	58	51,12	1240,000	,958

Tabela 43. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com diferentes dimensões no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Alunos matriculados na escola					
	< 500 alunos		≥ 2500 alunos		Mann-Whitney U	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global dos aspetos problemáticos	1119	1283,38	1458	1293,31	809465,000	,718

A comparação entre os grupos estratificados pelo nível socioeconómico da comunidade local foi estabelecida através do teste H de Kruskal-Wallis (Tabela 44), seguida do teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn (Tabela 45).

O teste H de Kruskal-Wallis (Tabela 44) apurou diferenças com significado estatístico nos seguintes aspetos: desenvolvimento e comunicação visão e missão [$H(2) = 7,654, p = ,022$], melhoria do ensino-aprendizagem [$H(2) = 22,435, p < ,001$], manutenção das iniciativas de melhoria [$H(2) = 9,534, p = ,009$] e equilíbrio entre exigências do sistema e as necessidades locais [$H(2) = 9,272, p = ,010$].

Tabela 44. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos nos aspetos atualmente problemáticos

	Nível socioeconómico da comunidade								
	Baixo		Médio-baixo		Médio-alto		Kruskal-Wallis		
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	χ²	gl	Sig.
Desenvolvimento e comunicação visão e missão	167	290,40	310	260,75	58	242,26	7,654	2	,022
Conhecimento da cultura da comunidade	169	268,96	311	274,59	59	248,81	1,732	2	,421
Sentimento de credibilidade da comunidade local	167	280,66	302	258,16	58	246,47	4,128	2	,127
Desenvolvimento de parcerias	167	277,44	312	260,43	59	294,99	3,897	2	,143
Melhoria do ensino-aprendizagem	169	312,17	314	258,41	59	224,69	22,435	2	,000
Manutenção das iniciativas de melhoria	168	297,80	314	262,02	59	242,47	9,534	2	,009
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	168	281,06	312	268,90	59	244,31	2,961	2	,228
Promoção de relações positivas	166	273,55	310	260,73	59	290,58	2,979	2	,225
Dinamização do desenvolvimento profissional	163	281,25	307	253,19	58	277,30	5,308	2	,070
Gestão de conflitos	169	288,02	314	267,67	59	244,56	4,803	2	,091
Trabalho e relação com os pais	169	287,37	313	267,09	59	244,84	4,620	2	,099
Gestão do tempo	168	274,11	313	273,87	59	242,36	2,493	2	,288
Isolamento que o cargo acarreta	168	265,14	309	275,38	59	242,03	2,747	2	,253
Autoconfiança enquanto líder	169	278,72	310	266,61	59	258,27	1,412	2	,494
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	168	280,34	308	262,70	59	260,53	2,025	2	,363
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	170	263,43	311	277,14	58	250,97	2,047	2	,359
Gestão da burocracia	170	274,84	312	274,03	59	243,92	2,347	2	,309
Contratação de pessoal	167	267,92	309	266,53	59	275,90	,209	2	,901
Trabalho e relação com o Conselho Geral	167	277,77	311	265,45	59	262,86	,985	2	,611
Domínio e interpretação da legislação	169	282,75	312	268,51	59	245,92	3,084	2	,214
Aquisição de equipamentos	168	271,68	312	269,59	59	267,36	,045	2	,978
Gestão financeira	170	275,33	311	267,16	59	274,20	,397	2	,820
Gestão de recursos humanos	169	270,93	312	264,57	59	300,64	3,458	2	,177
Escolha das lideranças intermédias	169	288,17	313	262,68	59	265,97	3,698	2	,157
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	165	291,06	303	251,08	59	254,66	9,272	2	,010

Analisando as comparações múltiplas das ordens de Dunn (Tabela 45), foi então possível concluir que, para $\alpha = ,05$, nos itens “desenvolvimento e comunicação visão e missão” ($p = ,022$), “melhoria do ensino-aprendizagem” ($p < ,001$), “manutenção das iniciativas de melhoria” ($p = ,009$) e “equilíbrio exigências sistema e necessidades locais” ($p = ,003$), as

diferenças estatisticamente significativas da distribuição da concordância (quanto à problematidade de cada aspeto) ocorrem entre os inquiridos que dirigem escolas inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo e os inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades médio-baixo, sendo os primeiros a apresentarem prevalentemente respostas de concordância (confirmados pelos valores mais elevados de *mean rank* da Tabela 44).

Acontece o mesmo na comparação entre os inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo e os inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades médio-alto nos itens “desenvolvimento e comunicação visão e missão” ($p = ,019$), “melhoria do ensino-aprendizagem” ($p < ,001$) e “manutenção das iniciativas de melhoria” ($p = ,010$), sendo o primeiro grupo, desta vez ainda com valores mais elevados de *mean rank* relativamente ao outro grupo (Tabela 44), a apresentar prevalência das respostas de concordância.

Tabela 45. Matriz de comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos nos aspetos atualmente problemáticos

	Nível socioeconómico da comunidade		
	Baixo – Médio-baixo	Baixo – Médio-alto	Médio-baixo – Médio-alto
	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>
Desenvolvimento e comunicação visão e missão	,022	,019	
Melhoria do ensino-aprendizagem	,000	,000	
Manutenção das iniciativas de melhoria	,009	,010	
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	,003		

Nota: O Anexo BBB apresenta com maior discriminação os resultados do teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn.

Na comparação no global dos aspetos (Tabela 46) entre grupos de inquiridos que se distinguem pela localização da UO que dirigem, verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas [$H(2) = 34,424$, $p < ,001$] e, através do teste *post hoc* das comparações múltiplas das ordens de Dunn (Tabela 47), detetamos que as diferenças ocorrem, novamente, entre o grupo que dirige UO inseridas em meio socioeconómico baixo e o grupo que dirige UO inseridas em meio socioeconómico médio-baixo ($p < ,001$), assim como entre o grupo que dirige UO inseridas em meio socioeconómico baixo e o grupo que dirige UO inseridas em meio socioeconómico médio-alto ($p < ,001$), sendo, em ambas as comparações, os primeiros a apresentarem valores (*mean rank*) mais elevados de concordância (Tabela 46).

Tabela 46. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Nível socioeconómico da comunidade								
	Baixo		Médio-baixo		Médio-alto		Kruskal-Wallis		
	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	χ^2	gl	Sig.
Global dos aspetos problemáticos	4199	6971,45	7765	6633,92	1471	6438,36	34,424	2	,000

Tabela 47. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos no global dos aspetos atualmente problemáticos

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
Médio-alto – Médio-baixo	195,559	101,624	1,924	,054
Médio-alto – Baixo	533,092	108,278	4,923	,000
Médio-baixo – Baixo	337,533	68,458	4,931	,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

O teste H de Kruskal-Wallis detetou diferenças com significado estatístico entre grupos que se distinguem por dirigirem UO em diferentes localizações (Tabela 48) num único item – “domínio e interpretação da legislação” [$H(5) = 12,213$, $p = ,032$].

A Tabela 49 apresenta os resultados do teste das comparações múltiplas das ordens de Dunn, verificando-se que, no “domínio e interpretação da legislação”, para $\alpha = ,05$, as diferenças significativas residem nas comparações do grupo de inquiridos que dirige escolas no interior urbano (IU) com todos os outros grupos (entre IU¹⁰⁹ e LU $p = ,029$; entre IU e LS $p = ,029$; entre IU e IR $p = ,003$; entre IU e LR $p = ,008$; e entre IU e IS $p = ,005$), sendo o grupo que dirige escolas localizadas no IU que apresenta sempre valores mais baixos (*mean rank* da Tabela 48 = 215,28) do que os demais. Isto significa que este grupo de inquiridos perceciona menor dificuldade que os demais no domínio e interpretação da legislação.

¹⁰⁹ Recordamos a legenda: IU – Interior Urbano, IR – Interior Rural, IS – Interior Suburbano, LU – Litoral Urbano, LR – Litoral Rural e LS – Litoral Suburbano.

Tabela 48. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações nos aspetos atualmente problemáticos

	Localização														
	Interior rural		Interior suburbano		Interior urbano		Litoral rural		Litoral suburbano		Litoral urbano		Kruskal-Wallis		
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	χ^2	gl	Sig.
Desenvolvimento e comunicação visão e missão	106	289,33	29	263,29	49	253,63	59	248,95	98	264,98	194	267,99	4,493	5	,481
Conhecimento da cultura da comunidade	106	285,65	29	229,24	50	276,65	60	260,99	99	259,62	195	273,89	4,943	5	,423
Sentimento de credibilidade da comunidade local	105	264,56	29	260,66	48	242,00	60	270,33	98	270,01	187	264,68	1,641	5	,896
Desenvolvimento de parcerias	106	272,36	29	277,88	51	259,50	59	250,26	97	270,87	196	274,43	1,818	5	,874
Melhoria do ensino-aprendizagem	107	270,86	29	258,47	51	262,97	60	279,50	99	279,12	196	269,70	,916	5	,969
Manutenção das iniciativas de melhoria	107	285,57	29	250,12	51	260,46	60	269,06	99	282,92	195	263,41	3,271	5	,658
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	107	292,03	29	224,12	51	248,27	60	277,34	97	269,73	195	268,29	6,962	5	,223
Promoção de relações positivas	104	277,01	29	257,98	49	264,11	60	272,42	99	269,01	194	263,77	,973	5	,965
Dinamização do desenvolvimento profissional	105	276,73	27	262,74	47	241,15	59	288,92	99	272,48	191	252,09	6,302	5	,278
Gestão de conflitos	107	282,26	29	290,62	51	233,65	60	283,98	99	275,92	196	266,60	5,751	5	,331
Trabalho e relação com os pais	107	281,27	29	308,83	50	264,15	60	270,55	99	279,71	196	257,28	5,086	5	,406
Gestão do tempo	106	271,73	29	239,16	51	244,67	60	252,52	99	287,54	195	278,13	5,805	5	,326
Isolamento que o cargo acarreta	106	294,63	29	219,09	50	256,76	60	269,68	98	257,66	193	269,75	7,688	5	,174
Autoconfiança enquanto líder	107	276,63	29	233,60	49	278,59	60	270,34	99	274,34	194	265,90	2,994	5	,701
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	107	277,93	29	307,41	47	263,99	59	245,30	99	270,90	194	263,03	4,989	5	,417
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	108	274,99	29	268,07	49	242,20	60	277,53	97	284,87	196	264,82	3,276	5	,658
Gestão da burocracia	108	280,36	29	301,62	49	241,17	60	267,40	99	266,98	196	271,90	3,992	5	,551
Contratação de pessoal	106	247,94	28	288,07	49	266,04	59	232,20	98	282,43	195	280,09	8,576	5	,127
Trabalho e relação com o Conselho Geral	104	272,36	29	270,41	50	241,03	60	285,42	99	264,39	195	271,46	3,104	5	,684
Domínio e interpretação da legislação	107	286,97	29	309,05	49	215,28	60	287,98	99	269,58	196	264,73	12,213	5	,032
Aquisição de equipamentos	105	249,87	29	312,71	50	284,02	60	293,71	99	273,87	196	261,68	7,366	5	,195
Gestão financeira	108	263,59	29	285,36	49	254,17	60	283,76	98	286,93	196	263,92	3,382	5	,641
Gestão de recursos humanos	107	262,16	29	280,40	49	259,01	60	289,42	99	260,34	196	275,80	2,887	5	,717
Escolha das lideranças intermédias	107	298,90	29	245,50	50	254,33	60	273,68	99	261,56	196	267,74	6,450	5	,265
Equilíbrio exigências do sistema e necessidades locais	104	272,59	29	241,62	49	268,18	60	261,83	99	276,46	186	255,66	2,713	5	,744

Tabela 49. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no aspeto problemático “domínio e interpretação da legislação”

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
Interior urbano – Litoral urbano	-49,452	22,691	-2,179	,029
Interior urbano – Litoral suburbano	-54,300	24,815	-2,188	,029
Interior urbano – Interior rural	71,692	24,506	2,925	,003
Interior urbano – Litoral rural	-72,708	27,355	-2,658	,008
Interior urbano – Interior suburbano	93,776	33,285	2,817	,005
Litoral urbano – Litoral suburbano	4,849	17,517	,277	,782
Litoral urbano – Interior rural	22,240	17,077	1,302	,193
Litoral urbano – Litoral rural	23,256	20,961	1,109	,267
Litoral urbano – Interior suburbano	44,325	28,266	1,568	,117
Litoral suburbano – Interior rural	17,392	19,812	,878	,380
Litoral suburbano – Litoral rural	18,408	23,244	,792	,428
Litoral suburbano – Interior suburbano	39,476	29,998	1,316	,188
Interior rural – Litoral rural	-1,016	22,913	-,044	,965
Interior rural – Interior suburbano	-22,084	29,743	-,743	,458
Litoral rural – Interior suburbano	21,068	32,131	,656	,512

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

No global dos aspetos atualmente problemáticos, as comparações entre os grupos com diferentes localizações, realizadas através dos testes *H* de Kruskal-Wallis e de Dunn (Tabela 50 e Tabela 51 respetivamente), evidenciaram diferenças com significado estatístico [$H(5) = 18,666, p = ,002$]. O teste *post hoc* de Dunn permitiu-nos identificar entre que grupos residem as diferenças: (i) entre IU e LU ($p = ,012$), com mais elevada concordância dos segundos; (ii) entre IU e LR ($p = ,010$), com mais elevada concordância dos segundos; (iii) entre IU e LS ($p = ,001$), com mais elevada concordância dos segundos; (iv) entre IU e IR ($p < ,001$), com mais elevada concordância dos segundos; e (v) entre LU e IR ($p = ,014$), com mais elevada concordância¹¹⁰ dos segundos. Em síntese, os segundos grupos a sentem-se mais preparados.

¹¹⁰ Não nos podemos esquecer que estamos a tratar dos aspetos problemáticos, logo, maior concordância significa perceção de maiores dificuldades nos aspetos em análise.

Tabela 50. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Localização														
	Interior rural		Interior suburbano		Interior urbano		Litoral rural		Litoral suburbano		Litoral urbano		Kruskal-Wallis		
	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	χ²	gl	Sig.
Global dos aspetos problemáticos	2657	6881,33	722	6683,79	1238	6384,61	1495	6739,43	2464	6801,37	4859	6669,85	18,666	5	,002

Tabela 51. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no global dos aspetos atualmente problemáticos

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
Interior urbano – Litoral urbano	-285,241	113,777	-2,507	,012
Interior urbano – Interior suburbano	299,183	167,351	1,788	,074
Interior urbano – Litoral rural	-354,827	137,331	-2,584	,010
Interior urbano – Litoral suburbano	-416,759	124,499	-3,347	,001
Interior urbano – Interior rural	496,724	122,978	4,039	,000
Litoral urbano – Interior suburbano	13,942	142,542	,098	,922
Litoral urbano – Litoral rural	69,586	105,696	,658	,510
Litoral urbano – Litoral suburbano	131,519	88,385	1,488	,137
Litoral urbano – Interior rural	211,484	86,229	2,453	,014
Interior suburbano – Litoral rural	-55,644	161,966	-,344	,731
Interior suburbano – Litoral suburbano	-117,576	151,239	-,777	,437
Interior suburbano – Interior rural	197,541	149,989	1,317	,188
Litoral rural – Litoral suburbano	-61,932	117,161	-,529	,597
Litoral rural – Interior rural	141,897	115,543	1,228	,219
Litoral suburbano – Interior rural	79,965	99,952	,800	,424

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

4.3.4.3 – Análise estatística inferencial não paramétrica dos aspetos atualmente problemáticos por distritos

Os dados da Tabela 52 indicam-nos que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os inquiridos do distrito de Lisboa e os inquiridos do distrito do Porto no item “manutenção das iniciativas de melhoria” ($U = 3014,000$, $p = ,008$), sendo os inquiridos do distrito de Lisboa a apresentarem prevalência de respostas de concordância ($mean\ rank = 97,62$), isto é, a percecionarem maiores dificuldades neste aspeto.

Tabela 52. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em Lisboa ou no Porto nos aspetos atualmente problemáticos

	Distrito					
	Lisboa		Porto		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	82	90,64	91	83,72	3432,500	,315
Conhecimento da cultura da comunidade	84	89,69	90	85,46	3596,000	,534
Sentimento de credibilidade da comunidade local	82	88,49	88	82,71	3362,500	,391
Desenvolvimento de parcerias	83	85,34	91	89,47	3597,000	,543
Melhoria do ensino-aprendizagem	84	88,15	91	87,86	3809,000	,966
Manutenção das iniciativas de melhoria	84	97,62	91	79,12	3014,000	,008
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	83	89,86	89	83,37	3415,000	,347
Promoção de relações positivas	84	83,30	91	92,34	3427,500	,174
Dinamização do desenvolvimento profissional	83	87,99	87	83,13	3404,000	,457
Gestão de conflitos	84	86,68	91	89,21	3711,500	,705
Trabalho e relação com os pais	84	89,47	91	86,64	3698,500	,675
Gestão do tempo	84	92,64	90	82,70	3348,000	,161
Isolamento que o cargo acarreta	83	88,37	89	84,75	3538,000	,613
Autoconfiança enquanto líder	84	87,44	90	87,56	3775,000	,986
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	84	87,99	91	88,01	3821,000	,997
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	82	85,90	91	87,99	3640,500	,772
Gestão da burocracia	84	86,24	91	89,63	3674,000	,628
Contratação de pessoal	83	85,92	90	87,99	3645,500	,772
Trabalho e relação com o Conselho Geral	84	92,26	90	83,06	3380,000	,176
Domínio e interpretação da legislação	84	83,54	91	92,12	3447,000	,222
Aquisição de equipamentos	84	85,57	91	90,24	3618,000	,510
Gestão financeira	83	86,70	91	88,23	3710,500	,829
Gestão de recursos humanos	84	84,29	91	91,43	3510,000	,262
Escolha das lideranças intermédias	84	89,52	91	86,59	3694,000	,667
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	83	84,54	89	88,33	3531,000	,581

Os dados da Tabela 53 indicam que não existe diferenças entre os inquiridos do distrito de Lisboa e os inquiridos do distrito do Porto quanto ao global dos aspetos problemáticos. O teste U de Mann-Whitney não mostrou diferenças estatisticamente significativas para um

intervalo de 95% de confiança. A significância associada (coluna *Sig.*) ao teste *U* de Mann-Whitney é igual a ,05 no global da escala ($U = 2328485,000$, $p = ,483$),.

Tabela 53. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em Lisboa ou no Porto no global dos aspetos atualmente problemáticos

	Distrito					
	Lisboa		Porto		Mann-Whitney <i>U</i>	Sig.
	R	Mean Rank	R	Mean Rank		
Global dos aspetos problemáticos	2087	2185,29	2257	2160,67	2328485,000	,483

Através do teste *H* de Kruskal-Wallis, foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de inquiridos estratificados por distrito [$H(17) = 115,363$, $p < ,001$]. Através deste teste conseguimos estabelecer novamente um *ranking* de concordância dos inquiridos por distritos quanto ao global dos aspetos problemáticos (Tabela 54), verificando-se, decrescentemente, que os inquiridos que percecionam mais problemas no global dos aspetos são Viseu (*mean rank* = 7433,18), Vila Real, Guarda, Setúbal, Leiria, Faro, Portalegre, Lisboa, Porto, Viana do Castelo, Santarém, Évora, Braga, Aveiro, Bragança, Castelo Branco, Beja e Coimbra (*mean rank* = 5803,01).

Tabela 54. Comparação entre grupos estratificados por distrito no global dos aspetos atualmente problemáticos

Teste <i>H</i> de Kruskal-Wallis						
	Distrito	R	Mean Rank (ordenado decrescentemente)	χ^2	gl	Sig.
Global dos aspetos problemáticos	Viseu	502	7433,18	115,363	17	,000
	Vila Real	417	7192,48			
	Guarda	263	7051,82			
	Setúbal	1491	7015,13			
	Leiria	622	6950,94			
	Faro	612	6875,44			
	Portalegre	347	6869,78			
	Lisboa	2087	6827,5			
	Porto	2257	6749,25			
	Viana do Castelo	247	6667,2			
	Santarém	695	6594,38			
	Évora	262	6504,67			
	Braga	1148	6468,23			
	Aveiro	965	6448,92			
	Bragança	223	6403,84			
	Castelo Branco	374	6304,44			
	Beja	449	6001,98			
	Coimbra	474	5803,01			
	Total	13435				

A Figura 36 apresenta os resultados do teste *post hoc* de comparações múltiplas das ordens de Dunn no global dos aspetos atualmente problemáticos, sendo o distrito de Coimbra a apresentar, tal como aconteceu com os aspetos da adequada preparação, repetidas vezes, diferenças com significado estatístico quando comparado com os demais distritos¹¹¹.

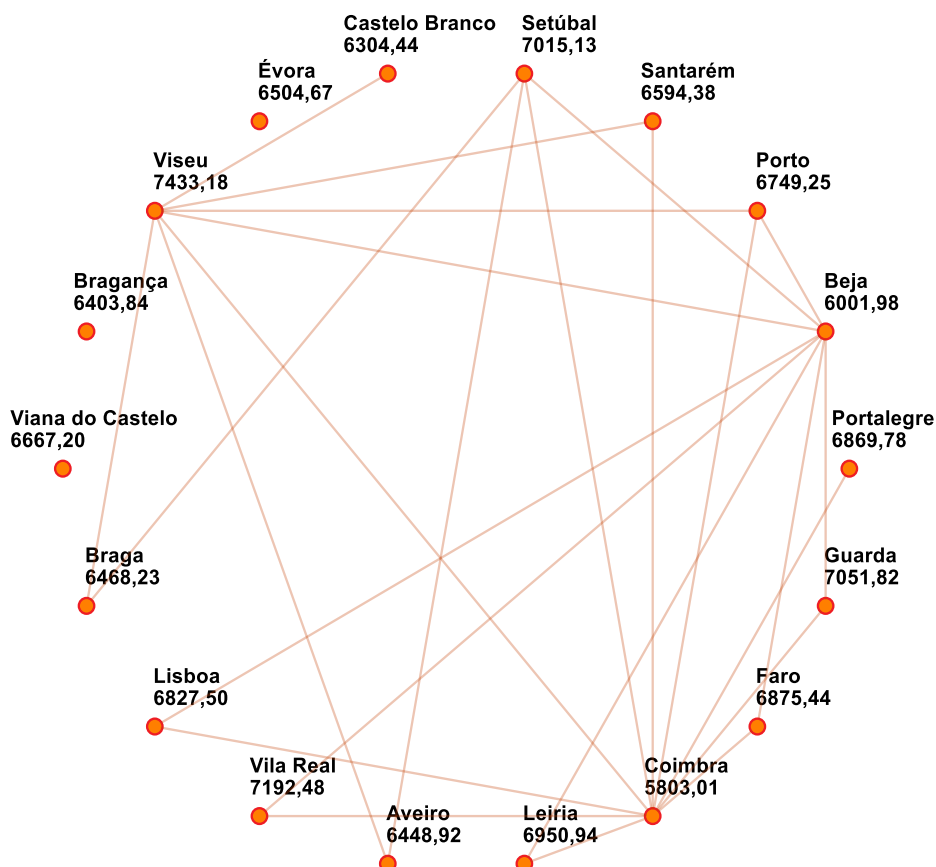


Figura 36. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas nos vários distritos no global dos aspetos atualmente problemáticos

Nota: As linhas a cor vermelha indicam entre que distritos existe diferenças com significado estatístico.

¹¹¹ Na comparação entre dois grupos de inquiridos estratificados por distrito, os valores de *mean rank*, da Tabela 54 e da Figura 36, ajudam na identificação de qual dos distritos apresenta valores mais elevados de concordância quanto ao global dos aspetos atualmente problemáticos.

4.3.5 – ORDENAÇÃO DOS ASPETOS DA ADEQUADA PREPARAÇÃO

Neste ponto apresentamos a ordenação (*ranking*) dos aspetos relativos à adequada preparação na amostra total (n=543) e nas várias subamostras estratificadas de acordo com as variáveis por nós escolhidas. Assinalamos, ainda, as diferenças percentuais substantivas¹¹² de concordância entre as subamostras em alguns aspetos, assim como as oscilações¹¹³ dos aspetos nos respetivos *rankings* de cada subamostra. Mais à frente, faremos o mesmo para os aspetos problemáticos.

Para estabelecermos a ordenação dos aspetos aglutinamos, por um lado, as opções de resposta relativas à concordância dos inquiridos (“Concordo totalmente” e “Concordo”) e, por outro, as opções de resposta de discordância (“Discordo” e “Discordo totalmente”), isto é, ficamos com uma variável dicotómica (“Concordância” e “Discordância”). Seguidamente, ordenamos os aspetos decrescentemente de acordo com a frequência relativa das respostas de concordância dos inquiridos, isto é, o aspeto com a frequência de concordância mais elevada toma o primeiro lugar e assim sucessivamente, os restantes aspetos tomam as posições mais abaixo.

Nesta secção, após a exposição do *ranking* dos aspetos relativos à adequada preparação da amostra total (n=543), apresentamos os *rankings* dos mesmos aspetos nas seguintes subamostras: indivíduos com experiência no cargo inferior ou igual a três anos (n=143); indivíduos do género masculino (n=311); indivíduos do género feminino (n=232); indivíduos a exercer o cargo de diretor há seis anos e com experiência igual ou superior a vinte anos no exercício de cargos de gestão de topo¹¹⁴ (n=31); indivíduos no exercício do cargo há três ou menos anos e sem terem exercido cargos de gestão de topo (n=25); indivíduos que não detinham Formação Especializada (FE) antes de serem eleitos (n=249); inquiridos que detinham FE antes de terem sido eleitos para o cargo (n=294); indivíduos que não

¹¹² Entenda-se por “diferenças substantivas” os valores percentuais que rondem uma distância superior ou inferior a 20% de concordância num determinado aspeto nas diferentes subamostras.

¹¹³ Entenda-se “oscilação” como alteração de posição nos *rankings* de um determinado aspeto, assinalando-se os aspetos que assumam três lugares de diferença na comparação entre os *rankings* das subamostras.

¹¹⁴ Exemplos de cargos de topo: diretor, subdiretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo ou da Comissão Administrativa Provisória (CAP), diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membro do conselho diretivo e/ou executivo.

apresentavam qualquer tipo de Formação em Administração Escolar (FAE) antes da eleição (n=174); indivíduos que apresentavam FAE, independentemente de ser especializada ou não, antes da eleição (n=369); indivíduos cuja qualificação mais elevada é bacharelato ou licenciatura (n=312); e indivíduos cuja qualificação mais elevada é mestrado ou doutoramento (n=231).

Seguidamente, expomos, os *rankings* dos 25 aspetos nas subamostras baseadas em características da Unidade Orgânica (UO), isto é: o grupo de indivíduos que dirige UO que lecionam o nível secundário (n=348); grupo de indivíduos que dirige UO que não leciona o nível de ensino secundário (n=195); grupo de indivíduos que dirige UO com número igual ou superior a 2 500 alunos matriculados (n=59); grupo de indivíduos que dirige UO com número inferior a 500 alunos matriculados; grupo de indivíduos que dirige UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico baixo (n=170); grupo de indivíduos que dirige UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-baixo (n=314); grupo de indivíduos que dirige UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-alto (n=59); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no interior rural (n=108); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no interior suburbano (n=29); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no interior urbano (n=51); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no litoral rural (n=60); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no litoral suburbano (n=99); e grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no litoral urbano (n=196).

4.3.5.1 – Ordenação dos aspetos da adequada preparação de acordo com os resultados da amostra total

A Tabela 55 apresenta a ordenação dos aspetos em que os inquiridos se encontravam adequadamente preparados antes de terem sido eleitos para o cargo. Tendo em conta os resultados da amostra total (n=543), salientando-se a perceção de maior preparação nos seguintes aspetos: conhecimento da cultura da comunidade (94,63%), sentimento de credibilidade da comunidade local (94,11%), promoção de relações positivas (91,60%), desenvolvimento de parcerias (90,30%), trabalho e relação com o Conselho Geral (88,72%), autoconfiança enquanto líder (87,71%) e melhoria do ensino-aprendizagem (86,22%).

Tabela 55. Ordenação dos aspetos adequadamente preparados na amostra total (n=543)

Aspetos	% Concordância ¹¹⁵	% Discordância ¹¹⁶
Conhecimento da cultura da comunidade	94,63	5,37
Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,11	5,89
Promoção de relações positivas	91,60	8,40
Desenvolvimento de parcerias	90,30	9,70
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,72	11,28
Autoconfiança enquanto líder	87,71	12,29
Melhoria do ensino-aprendizagem	86,22	13,78
Escolha das lideranças intermédias	85,50	14,50
Trabalho e relação com os pais	85,47	14,53
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	83,08	16,92
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	82,28	17,72
Gestão de conflitos	81,97	18,03
Gestão de recursos humanos	81,63	18,37
Manutenção das iniciativas de melhoria	81,61	18,39
Dinamização do desenvolvimento profissional	80,08	19,92
Domínio e interpretação da legislação	72,54	27,46
Isolamento que o cargo acarreta	67,99	32,01
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	65,85	34,15
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	64,94	35,06
Gestão do tempo	63,69	36,31
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,33	36,67
Contratação de pessoal	59,47	40,53
Aquisição de equipamentos	54,21	45,79
Gestão da burocracia	54,10	45,90
Gestão financeira	50,94	49,06

A Tabela 55 demonstra que a maioria dos inquiridos tem a percepção de que estava adequadamente preparado em todos os aspetos, antes da eleição para o cargo de diretor. As percentagens de concordância apresentam-se em todos os aspetos acima dos 50%. Contudo, verifica-se que a gestão financeira (50,94%), a gestão da burocracia (54,10%), a aquisição de equipamentos (54,21%), a contratação de pessoal (59,47%), o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal (63,33%), a gestão do tempo (63,69%) e o equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais (64,94%) foram os aspetos em que não percecionam tão adequada preparação.

Em posição intermédia ou em transição, deparamo-nos com os seguintes aspetos: a escolha das lideranças intermédias (85,5%), o trabalho e relação com os pais (85,47%), a visibilidade do cargo e julgamento dos outros (83,08%), o desenvolvimento e comunicação da visão e missão (82,28%), a gestão de conflitos (81,97%), a gestão de recursos humanos

¹¹⁵ Entenda-se aqui “Concordância” como a aglutinação das respostas “Concordo totalmente” com as respostas “Concordo”.

¹¹⁶ Entenda-se aqui “Discordância” como a aglutinação das respostas “Discordo” com as respostas “Discordo totalmente”.

(81,63%), a manutenção das iniciativas de melhoria (81,61%), a dinamização do desenvolvimento profissional (80,08%), o domínio e interpretação da legislação (72,54%), o isolamento que o cargo acarreta (67,99%) e o lidar com o fraco desempenho das pessoas (65,85%).

4.3.5.2 – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas em características do diretor

O Anexo CCC permite a comparação entre a amostra total (n=543) e o grupo de inquiridos que exerce o cargo há três ou menos anos (n=143). Nele verificamos que os resultados de concordância do grupo n=143, relativamente à manutenção das iniciativas de melhoria e à gestão de recursos humanos, fazem com que estes aspetos assumam posições mais elevados do que no *ranking* que inclui a amostra total de inquiridos. Em contrapartida, os aspetos que se referem ao trabalho e relação com o Conselho Geral e à autoconfiança enquanto líder, apesar de percentagens de concordância mais elevadas, assumem posições inferiores no *ranking* do grupo n=143 quando comparados com o *ranking* da totalidade da amostra.

Quanto à comparação entre géneros (Anexo DDD) encontramos duas diferenças. Uma diferença relativamente à aquisição de equipamentos, em que os indivíduos homens concordam em 62,95% e as mulheres em 42,61%, denotando-se assim que os inquiridos do sexo feminino sentem-se menos preparados para o trabalho no âmbito da aquisição de equipamentos do que os indivíduos homens. Outra diferença, menos significativa, no entanto relevante, relaciona-se com a gestão financeira; os indivíduos homens concordam em 57,19% e os inquiridos mulheres em 42,54%.

No *ranking* das mulheres, verificamos a subida de posição do aspeto “trabalho e relação com os pais” e “dinamização do desenvolvimento profissional”, e uma descida dos aspetos “desenvolvimento e comunicação da visão e missão e “gestão do fraco desempenho das pessoas”.

No Anexo III¹¹⁷, verificamos que o grupo de inquiridos que exerce o cargo há seis anos e tem vinte ou mais anos de experiência em cargos de gestão de topo nas escolas perceciona

¹¹⁷ A consulta do Anexo JJJ pode ajudar na localização da posição que cada aspeto ocupa em cada subamostra.

maior preparação antes da eleição do que a amostra total. É o caso dos aspetos que se referem ao equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais (82,76%, enquanto n=543 apresentou 64,94%), à gestão do tempo (80,65%, enquanto n=543 apresentou uma concordância de 63,69%), ao equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal (79,31%, enquanto n=543 apresentou uma concordância de 63,33%) e à aquisição de equipamentos (73,33%, enquanto n=543 concordou um 54,21%).

O Anexo EEE permite identificar as diferenças de concordância entre o grupo de inquiridos no cargo de diretor há seis anos e vinte ou mais anos de experiência em cargos de gestão de topo (n=31) e o grupo de inquiridos com três ou menos anos no cargo (n=25). Por exemplo, no que concerne à melhoria do ensino-aprendizagem, o grupo de inquiridos menos experiente (n=25) percecionava estar preparado em 100%, enquanto os mais experientes (n=31) concordam em 83,33%. Relativamente ao equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, os inquiridos com menor experiência concordam em 56%, enquanto os mais experientes concordam em 82,76%; no equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, os mais experientes concordam em 79,31% e os menos experientes em 58,33%; no que se refere à aquisição de equipamentos, os mais experientes concordam em 73,33% e os inquiridos com menor experiência concordam em 44%; por fim, os inquiridos com maior experiência sentiam-se mais preparados para a gestão financeira (66,67%) do que os inquiridos com menor experiência no cargo (40%). Comparativamente com os resultados da amostra total (Anexo III), salientamos a concordância máxima, no que se refere à adequada preparação para a melhoria do ensino-aprendizagem, no grupo dos inquiridos eleitos há três ou menos anos para o cargo e sem experiência em cargos de gestão de topo (n=25). Este grupo concordou em 100%, enquanto a totalidade da amostra concordou em 86,22% quanto à sua preparação para este aspeto. Este aspeto não atingiu uma diferença percentual próxima dos 20%, no entanto, devido à concordância máxima (100%) consideramo-la relevante.

Quanto às oscilações de posicionamento dos aspetos entre os *rankings* do Anexo EEE, assumem posições superiores no *ranking* dos inquiridos mais experientes (n=31) o sentimento de credibilidade da comunidade local, o trabalho e relação com o Conselho Geral, a autoconfiança enquanto líder, a escolha das lideranças intermédias, o isolamento que o cargo acarreta e o equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais. Comparativamente com o grupo dos menos experientes, descem no *ranking* dos mais experientes, a manutenção

das iniciativas de melhoria, a melhoria do ensino-aprendizagem, o desenvolvimento e comunicação da visão e missão e, finalmente, o lidar com o fraco desempenho das pessoas.

Relativamente às subamostras que se distinguem por deterem ou não formação especializada em administração escolar antes do cargo (Anexo FFF), verificamos a subida de posição dos aspetos que se referem ao desenvolvimento e comunicação da visão e missão e à gestão do tempo no *ranking* do grupo de inquiridos que detêm formação especializada (n=294).

Na Anexo GGG, deparamo-nos com a comparação da ordenação dos aspetos adequadamente preparados antes da eleição entre os grupos de inquiridos que se distinguem por deter ou não formação em administração escolar antes da eleição, independentemente de ser especializada ou não. No grupo dos inquiridos que detêm formação em administração escolar antes da eleição (n=369), verificamos uma subida de posição dos seguintes aspetos: autoconfiança enquanto líder, trabalho e relação com os pais e desenvolvimento e comunicação da visão e missão. Em contrapartida, descem de posição a melhoria do ensino-aprendizagem e a visibilidade do cargo e julgamento dos outros.

Na ordenação dos aspetos adequadamente preparados nas subamostras que se distinguem pela qualificação mais elevada (n=312 e n=231), Anexo HHH, encontramos a gestão do tempo em posição mais elevada no grupo de inquiridos com qualificações ao nível de mestrado ou doutoramento.

4.3.5.3 – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas nas caraterísticas da escola

Entre as subamostras que se definiram tendo em consideração variáveis que caracterizam a UO destacamos algumas diferenças, nomeadamente no que concerne às UO inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos e em diferentes localizações em termos de litoralidade/interioridade e urbanidade/ruralidade (Anexo NNN)¹¹⁸.

Em primeiro lugar, detetamos diferenças acentuadas quando comparamos o grupo de inquiridos que dirige escolas situadas no interior urbano (n=51) com a amostra total (n=543)

¹¹⁸ A consulta do Anexo OOO e Anexo PPP poderá ajudar na identificação das diferenças entre as subamostras.

(Anexo III). Este grupo de inquiridos concorda em 93,88% em relação à sua preparação, enquanto a totalidade da amostra apresenta uma concordância de 72,54% no que se refere ao domínio e interpretação da legislação. O mesmo grupo de inquiridos apresenta maior concordância, na preparação para lidar com o fraco desempenho das pessoas (80,39%), do que a amostra total que apresenta uma concordância de 65,85%. O grupo de inquiridos que dirige escolas no interior suburbano (n=29) apresenta uma concordância mais elevada no equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais (82,76%) e na gestão do tempo (85,71%) do que a totalidade da amostra que concorda, respetivamente e somente, 64,94% e 63,69%.

Na consulta do Anexo KKK, verificamos que as alterações mais acentuadas¹¹⁹ entre a comparação dos *rankings* dos dois grupos (inquiridos que se distinguem por dirigirem escolas com e sem ensino secundário) residem na descida dos aspetos relativos à gestão de recursos humanos, gestão de conflitos e dinamização do desenvolvimento profissional no grupo dos inquiridos que dirigem escolas que lecionam o nível secundário e na descida da escolha das lideranças intermédias, no grupo dos inquiridos que dirigem escolas que não lecionam o ensino secundário, significando estas descidas menor concordância no que se refere à adequada preparação nos referidos aspetos.

No Anexo LLL, encontramos vários aspetos a alterarem o seu posicionamento nos *rankings*. Na comparação dos dois grupos de inquiridos, tomando como referência a ordenação do grupo de inquiridos que dirige escolas com 2 500 ou mais alunos matriculados encontramos a subida dos aspetos relativos ao trabalho e na relação com o Conselho Geral, escolha das lideranças intermédias, gestão de conflitos, autoconfiança enquanto líder, trabalho e relação com os pais e domínio e interpretação da legislação. Por outro lado, encontramos a descida dos aspetos que se referem ao desenvolvimento de parcerias, promoção de relações positivas, melhoria do ensino-aprendizagem, visibilidade do cargo e julgamento dos outros, manutenção das iniciativas de melhoria e contratação de pessoal.

Na consulta do Anexo MMM, nos grupos de inquiridos que se distinguiram por dirigir escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos, destacamos diferenças mais acentuadas no domínio e interpretação da legislação, sobretudo entre os

¹¹⁹ Consideramos alteração acentuada de ordem quando os aspetos mudam de posição em mais do que três lugares no *ranking*.

inquiridos que dirigem UO inseridas em meio socioeconómico baixo e médio-alto. Os primeiros concordam em 65,68% e os segundos concordam em 86,44%, denotando-se assim que os inquiridos que dirigem escolas em meios socioeconómicos mais favoráveis sentem-se mais preparados no que se refere ao domínio e interpretação da legislação do que aqueles inquiridos que dirigem escolas inseridas em meios socioeconómicos não tão favoráveis. Curiosamente, os inquiridos que dirigem escolas inseridas em contextos caracterizados por nível socioeconómico médio-baixo percecionavam melhor preparação (69,44%) do que os que dirigem escolas inseridas em meio socioeconómico médio-alto (52,54%) relativamente ao equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais. Entre os *rankings* destes grupos as alterações mais acentuadas acontecem: na subida do desenvolvimento de parcerias e da autoconfiança enquanto líder, no grupo que dirige UO de nível baixo; na subida da promoção de relações positivas, trabalho e relação com os pais, escolha das lideranças intermédias, equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, no grupo que dirige UO de nível médio-baixo; na subida da melhoria do ensino-aprendizagem, desenvolvimento e comunicação da visão e missão, gestão de conflitos, gestão dos recursos humanos, domínio e interpretação da legislação e gestão do tempo, no grupo de inquiridos que dirige UO de nível médio-alto. Por outro lado, as descidas mais acentuadas acontecem em: melhoria do ensino-aprendizagem, gestão dos conflitos e domínio e interpretação da legislação, nos inquiridos que dirigem escolas de nível baixo; descem os aspetos relativos à gestão dos recursos humanos, desenvolvimento e comunicação e visão e gestão do tempo, no grupo que dirige escolas de nível médio-baixo; e, por fim, descem, no *ranking*, o desenvolvimento de parcerias, promoção de relações positivas, autoconfiança enquanto líder, escolha das lideranças intermédias, trabalho e relação com os pais e, por fim, equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, no grupo de inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades caracterizadas por um nível socioeconómico médio-alto (Anexo MMM).

Entre os grupos de inquiridos que se distinguiram por dirigir UO localizadas em diferentes regiões, no que concerne à litoralidade/interioridade e urbanidade/ruralidade (Anexo NNN), verificamos várias diferenças. Salientamos as diferenças sentidas no que se refere a: manutenção das iniciativas de melhoria entre os inquiridos que dirigem UO situadas no interior urbano (92,16%) e as UO situadas no litoral suburbano (75,76%); dinamização do

desenvolvimento profissional, os inquiridos do litoral rural (69,49%) percecionavam menor preparação do que os inquiridos do interior suburbano (89,29%) e do interior urbano (89,58%); domínio e interpretação da legislação, os inquiridos do interior urbano (93,88%) percecionavam melhor preparação neste aspeto do que todos os outros, referimo-nos aos inquiridos do interior suburbano que concordam em 65,52%, aos inquiridos do litoral rural que concordam 68,33% e aos inquiridos do litoral suburbano que concordam em 69,70%; isolamento que o cargo acarreta, os inquiridos do interior urbano (81,25%) percecionavam maior preparação neste aspeto do que os inquiridos do litoral suburbano (62,74%) e do que os inquiridos do litoral rural (63,33%), menos significativa é a diferença em relação aos inquiridos que dirigem escolas no interior suburbano (76,86%) e no litoral urbano (68,25%); gestão do fraco desempenho das pessoas, os inquiridos do interior suburbano (80,39%) sentiam-se melhor preparados neste aspeto do que os que dirigem UO no litoral rural (52,63%) e no litoral suburbano (62,24%); equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, os inquiridos do interior suburbano (82,76%) apresentam maior concordância relativamente à preparação neste aspeto do que os demais inquiridos, verificando-se a diferença mais acentuada, em termos de concordância, nos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior urbano (59,57%) e no litoral suburbano (60,82%); gestão do tempo, os inquiridos do interior suburbano (85,71%) percecionavam melhor preparação neste aspeto do que os restantes inquiridos, verificando-se a maior diferença de concordância em relação aos inquiridos do litoral suburbano (56,7%), seguidos dos inquiridos do litoral urbano (60,51%) e, por último, dos inquiridos do litoral rural (65%); equilíbrio entre o trabalho e vida pessoal, novamente os inquiridos do interior suburbano (79,31%) sentiam-se mais preparados neste aspeto do que os demais, verificando-se maior discrepância, em termos de concordância, nos inquiridos do litoral suburbano (56,7%) seguidos pelos inquiridos do litoral rural (57,89%); contratação de pessoal, novamente os inquiridos do interior suburbano sentiam-se mais preparados antes da eleição do que os restantes inquiridos que dirigem UO localizadas noutras regiões, verificando-se a diferença de concordância mais acentuada nos inquiridos que dirigem escolas no litoral suburbano (50,51%); aquisição de equipamentos, as diferenças percentuais de concordância mais acentuadas localizam-se entre os inquiridos do interior urbano (64%), que se sentiam mais preparados antes da eleição, e os inquiridos do litoral suburbano (47,47%); gestão financeira, os inquiridos do interior suburbano (62,07%)

percecionavam maior preparação neste aspeto, antes de terem sido eleitos, do que os inquiridos que dirigem escolas no litoral suburbano (42,86%).

As subidas mais acentuadas dos aspetos nos *rankings* de cada grupo, conforme o Anexo NNN¹²⁰, residem em vários grupos: no grupo que dirige escolas no interior urbano, no desenvolvimento de parcerias, visibilidade do cargo e julgamento dos outros e isolamento que o cargo acarreta; no grupo que dirige escolas no interior suburbano, no sentimento de credibilidade da comunidade local, promoção de relações positivas, melhoria do ensino-aprendizagem, dinamização do desenvolvimento profissional, gestão do tempo, equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais e equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal; no grupo de inquiridos que dirige escolas no interior urbano, no trabalho e relação com o Conselho Geral, domínio e interpretação da legislação, gestão de conflitos e manutenção das iniciativas de melhoria; no grupo de inquiridos que dirige UO no litoral rural, no sentimento de credibilidade da comunidade local, escolha das lideranças intermédias, autoconfiança enquanto líder e contratação de pessoal; no grupo de inquiridos que dirige escolas no litoral suburbano, no trabalho e relação com os pais e no lidar com o fraco desempenho das pessoas; no grupo que dirige escolas no litoral urbano, no desenvolvimento e comunicação da visão e missão.

Em contrapartida, as descidas mais acentuadas acontecem: no grupo que dirige escolas no interior rural, na gestão de conflitos e equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal; no grupo dos inquiridos que dirige escolas situadas no interior suburbano, no trabalho e relação com o Conselho Geral, desenvolvimento de parcerias e domínio e interpretação da legislação; no grupo que dirige UO situadas no interior urbano, no sentimento de credibilidade da comunidade local, melhoria do ensino-aprendizagem, autoconfiança enquanto líder, escolha das lideranças intermédias, trabalho e relação com os pais, gestão de recursos humanos e equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais; no grupo que dirige escolas do litoral rural, na promoção de relações positivas, desenvolvimento e comunicação da visão e missão, dinamização do desenvolvimento profissional, isolamento que o cargo acarreta e lidar com o fraco desempenho das pessoas; no grupo de inquiridos do litoral suburbano, na contratação de pessoal; e, por fim, no grupo que dirige escolas situadas

¹²⁰ Também neste caso, a consulta do Anexo III poderá ser mais eficiente nos cruzamentos de *rankings* que se queiram fazer no sentido de se verificarem as afirmações que aqui tecemos.

no litoral urbano, na visibilidade do cargo e julgamento dos outros, manutenção das iniciativas de melhoria e gestão do tempo (Anexo NNN).

4.3.5.4 – *Ordenação dos aspetos da adequada preparação por distritos*

Na comparação das subamostras baseadas nos distritos com a amostra total (Anexo QQQ¹²¹) salientam-se as seguintes diferenças percentuais de concordância mais acentuadas: no referente ao sentimento de credibilidade da comunidade local, os inquiridos do distrito da Guarda concordam em 70%, enquanto a amostra total concorda em 94,11%, significando que os primeiros não se sentiam tão bem preparados neste aspeto quanto a totalidade dos inquiridos; os inquiridos do distrito de Faro (68%) concordam em menor percentagem em relação à sua preparação para a melhoria do ensino-aprendizagem do que a totalidade da amostra (86,22%); os inquiridos do distrito de Leiria (65,22%), em relação à visibilidade do cargo e julgamento dos outros, consideravam-se menos bem preparados do que a amostra total (83,08%); os inquiridos do distrito da Guarda (54,55%), relativamente à gestão de conflitos, também se consideravam menos bem preparados (n=543 concorda em 81,97%); os inquiridos dos distritos de Viana do Castelo (60%) e Vila Real (50%) sentiam-se menos preparados, no que se refere à dinamização do desenvolvimento profissional, enquanto os inquiridos do distrito de Évora (100%) percecionavam total preparação neste aspeto (n=543 concorda em 80,08%); relativamente ao domínio e interpretação da legislação, os inquiridos do distrito de Évora concordam em 90% que estavam preparados para este aspeto, no entanto a totalidade da amostra concorda em 72,54%; quanto à preparação para o isolamento que o cargo acarreta, os inquiridos do distrito de Bragança (44,44%), Leiria (50%) e Vila Real (40%) consideravam menor preparação neste aspeto, enquanto os inquiridos do distrito Coimbra (86,67%) percecionavam uma melhor preparação do que a totalidade da amostra (67,99%); os inquiridos do distrito de Vila Real (47,06%) consideravam-se menos bem preparados, naquela altura, para lidar com o fraco desempenho das pessoas, contudo, os inquiridos dos distritos de Évora (90,91%) e Portalegre (85,71%) percecionavam melhor preparação que a amostra total (65,85%); sentiam-se menos bem preparados do que a totalidade da amostra (64,94%), para o equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, os inquiridos de Castelo Branco (46,67%), Viana do Castelo (44,44%) e Vila Real (37,5%), no

¹²¹ A consulta do Anexo RRR pode ajudar na deteção de diferenças nas ordenações.

entanto, os inquiridos do distrito de Évora (90%) percecionavam melhor preparação para este aspeto; os inquiridos do distrito de Beja (83,33%) e de Portalegre (84,62%) consideravam-se melhor preparados para a gestão do tempo (a totalidade da amostra concorda em 63,69%); os inquiridos do distrito da Guarda (81,82%) e Portalegre (85,71%) sentiam-se melhor preparados do que a totalidade da amostra (59,47%) para contratação de pessoal; os inquiridos dos distritos de Bragança (77,78%), Castelo Branco (80%) e Guarda (72,73%) percecionavam melhor preparação do que a amostra total (54,21%), para a aquisição de equipamentos, enquanto os inquiridos de Viana do Castelo (30%) se consideravam menos bem preparados neste aspeto; no que se refere à preparação para a gestão da burocracia, os inquiridos do distrito de Beja (72,22%) e Coimbra (77,76%) concordam que estavam melhor preparados para este aspeto do que a totalidade da amostra (54,10%); por último, relativamente à totalidade da amostra (50,94%), os inquiridos da Guarda (72,73%) percecionavam melhor preparação no âmbito da gestão financeira, enquanto os inquiridos de Viana do Castelo (20%) afirmavam o contrário.

4.3.6 – ORDENAÇÃO DOS ASPETOS ATUALMENTE PROBLEMÁTICOS

Apresentamos de seguida a ordenação (*ranking*) dos elementos relativos aos aspetos problemáticos na amostra total (n=543) e nas várias subamostras. Assinalamos, ainda, as diferenças percentuais de concordância mais acentuadas entre as subamostras em alguns aspetos, assim como as oscilações¹²² dos aspetos nos respetivos *rankings* de cada subamostra.

Nesta secção, após a exposição do *ranking* dos aspetos relativos aos aspetos problemáticos, tendo em conta os resultados da amostra total (n=543), apresentamos os *rankings* dos mesmos aspetos nas seguintes subamostras: indivíduos com tempo no cargo inferior ou igual a três anos (n=143); indivíduos do género masculino (n=311); indivíduos do género feminino (n=232); indivíduos a exercer o cargo de diretor há seis anos e com experiência igual ou superior a vinte anos no exercício de cargos de gestão de topo¹²³ (n=31); indivíduos no exercício do cargo há três ou menos anos e sem terem exercido cargos de gestão

¹²² Entenda-se “oscilação” como alteração de posição nos *rankings* de um determinado aspeto, assinalando-se os aspetos que assumam três lugares de diferença na comparação entre os *rankings* das subamostras.

¹²³ Exemplos de cargos de topo: diretor, subdiretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo ou da Comissão Administrativa Provisória (CAP), diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membro do conselho diretivo e/ou executivo.

de topo (n=25); indivíduos que não detêm formação especializada atualmente (n=417); inquiridos que detêm formação especializada (n=126); indivíduos que atualmente não apresentam qualquer tipo de formação em administração escolar (n=43); indivíduos que atualmente apresentam formação em administração escolar, independentemente de ser especializada ou não, (n=500); indivíduos cuja qualificação mais elevada é bacharelato ou licenciatura (n=312); e indivíduos cuja qualificação mais elevada é mestrado ou doutoramento (n=231).

Seguidamente, expomos, ainda, os *rankings* dos 25 aspetos nas subamostras baseadas em caraterísticas da Unidade Orgânica (UO), isto é, no grupo de indivíduos que dirige UO que lecionam o nível secundário (n=348); grupo de indivíduos que dirige UO que não lecionam o nível de ensino secundário (n=195); grupo de indivíduos que dirige UO com número igual ou superior a 2 500 alunos matriculados (n=59); grupo de indivíduos que dirige UO com número inferior a 500 alunos matriculados; grupo de indivíduos que dirige UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico baixo (n=170); grupo de indivíduos que dirige UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-baixo (n=314); grupo de indivíduos que dirige UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-alto (n=59); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no interior rural (n=108); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no interior suburbano (n=29); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no interior urbano (n=51); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no litoral rural (n=60); grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no litoral suburbano (n=99); e grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no litoral urbano (n=196).

4.3.6.1 – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos de acordo com os resultados da amostra total

No Tabela 56 apresentamos os resultados da totalidade da amostra (n=543), onde constam os aspetos por ordem decrescente de acordo com a percentagem de concordância dos inquiridos relativamente à sua problematicidade.

Tabela 56. Aspetos problemáticos

Aspetos	% Concordância ¹²⁴	% Discordância ¹²⁵
Gestão da burocracia	69,13	30,87
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,44	41,56
Gestão do tempo	57,96	42,04
Aquisição de equipamentos	57,14	42,86
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	54,84	45,16
Gestão financeira	52,04	47,96
Contratação de pessoal	51,21	48,79
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	42,86	57,14
Melhoria do ensino-aprendizagem	39,11	60,89
Manutenção das iniciativas de melhoria	35,86	64,14
Isolamento que o cargo acarreta	35,82	64,18
Domínio e interpretação da legislação	35,56	64,44
Gestão de recursos humanos	30,74	69,26
Dinamização do desenvolvimento profissional	30,11	69,89
Gestão de conflitos	28,97	71,03
Trabalho e relação com os pais	27,91	72,09
Escolha das lideranças intermédias	26,43	73,57
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	22,06	77,94
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,69	81,31
Promoção de relações positivas	16,82	83,18
Trabalho e relação com o Conselho Geral	11,92	88,08
Desenvolvimento de parcerias	11,90	88,10
Autoconfiança enquanto líder	11,71	88,29
Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,57	88,43
Conhecimento da cultura da comunidade	5,94	94,06

O inquérito por questionário evidenciou que a gestão da burocracia (69,13%), o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal (58,44%), a gestão do tempo (57,96%), a aquisição de equipamentos (57,14%), o equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais (54,84%), a gestão financeira (52,04%) e a contratação de pessoal (51,21%) são os aspetos do trabalho destes inquiridos que têm sido atualmente mais problemáticos. Menos problemáticos apresentaram-se os seguintes aspetos: desenvolvimento e comunicação da visão e missão (18,69%), promoção de relações positivas (16,82%), trabalho e relação com o Conselho Geral (11,92%), desenvolvimento de parcerias (11,90%), autoconfiança enquanto líder (11,71%), sentimento de credibilidade da comunidade local (11,57%) e conhecimento da cultura da comunidade (5,94%).

Em posições intermédias encontramos os seguintes aspetos: lidar com o fraco desempenho das pessoas (42,86%), melhoria do ensino-aprendizagem (39,11%), manutenção

¹²⁴ Entenda-se aqui “Concordância” como a aglutinação das respostas “Concordo totalmente” com as respostas “Concordo”.

¹²⁵ Entenda-se aqui “Discordância” como a aglutinação das respostas “Discordo” com as respostas “Discordo totalmente”.

das iniciativas de melhoria (35,86%), isolamento que o cargo acarreta (35,82%), domínio e interpretação da legislação (35,56%), gestão de recursos humanos (30,74%), dinamização do desenvolvimento profissional (30,11%), gestão de conflitos (28,97%), trabalho e relação com os pais (27,91%), escolha das lideranças intermédias (26,43%) e visibilidade do cargo e julgamento dos outros (22,06%).

4.3.6.2 – *Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas nas características do diretor*

A análise e discussão dos resultados que agora iniciamos pretende identificar as diferenças mais acentuadas entre os *rankings* das subamostras relativamente ao nível de problematicidade atual no conjunto de aspetos enunciados na questão matriz do inquérito por questionário¹²⁶.

No Anexo SSS, podemos verificar que no *ranking* dos aspetos problemáticos da subamostra constituída pelos inquiridos que dirigem escolas há três ou menos anos (n=143), a gestão de conflitos ocupa um lugar mais acima quando comparado com a ordenação da amostra total. Em contrapartida, a manutenção das iniciativas de melhoria desce no *ranking* de n=143.

No Anexo TTT, o *ranking* dos aspetos problemáticos nas subamostras separadas pelo género, a gestão de conflitos ocupa uma posição superior no grupo das mulheres quando comparamos com o *ranking* dos homens. Entre os grupos separados pelo género, salienta-se que, no que se refere à gestão da burocracia, à gestão do tempo, à aquisição de equipamentos, ao equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais e a gestão financeira, algumas mulheres diretoras inquiridas consideram estes aspetos mais problemáticos do que os homens, em diferenças percentuais de concordância que oscilam próximo de 5% (caso do equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais) e próximo dos 9% (caso da gestão do tempo). No entanto, devido às diminutas diferenças percentuais de concordância não consideramos que haja diferenças entre géneros.

No Anexo UUU, constatamos que o grupo de indivíduos que exerce o cargo de diretor há seis anos e detém experiência em cargos de gestão de topo com vinte ou mais anos (n=31)

¹²⁶ A consulta do Anexo ZZZ pode ajudar na deteção de diferenças entre grupos.

considera menos problemáticos, comparativamente com a totalidade da amostra (n=543), a aquisição de equipamentos (30%) e o equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais (34,48%). A totalidade da amostra apresentou níveis de concordância em cada um dos aspetos de 57,14% e 54,84% respetivamente (Anexo YYY). Neste grupo de indivíduos, com mais experiência em cargos de gestão de topo, existem diferenças que ultrapassam os 20% de concordância comparativamente com a amostra total, denotando-se que este grupo de diretores experientes não necessita de tanta atenção ou apoio nestes dois aspetos como necessitará o grupo de inquiridos que dirige escolas durante três ou menos anos e nunca exerceu cargos de gestão de topo (n=25). Estes últimos concordaram em 72% relativamente à dificuldade sentida na aquisição de equipamentos e em 68% no que se refere à contratação de pessoal, denotando-se, contrariamente ao grupo anteriormente referido, maior necessidade de apoio nestes dois aspetos, comparativamente com a totalidade da amostra (Anexo YYY). O grupo dos inquiridos com menor experiência no cargo e sem qualquer experiência na gestão de topo (n=25), comparativamente com a amostra total, sente menos dificuldades na melhoria do ensino-aprendizagem. Estes inquiridos concordam em 20% neste aspeto, enquanto a amostra total concorda em 39,11%.

Entre os grupos que se distinguem pela experiência no exercício do cargo [diretores com três ou menos anos no cargo e sem experiência de gestão de topo (n=25) e os diretores com seis anos de cargo e vinte ou mais anos de experiência na gestão de topo (n=31)] assinalamos algumas diferenças (Anexo UUU). A percentagem de concordância mais discrepante refere-se à aquisição de equipamentos. Os inquiridos menos experientes consideram este aspeto o mais problemático (72%), enquanto os inquiridos com mais experiência na gestão da escola (n=31) concordam em 30%; 68% dos inquiridos menos experientes concorda que a contratação de pessoal é problemática, enquanto os mais experientes concordam em 46,67%; 64% dos inquiridos menos experientes concorda que a gestão financeira é problemática, enquanto os inquiridos mais experientes concordam em 43,33% e, finalmente, 56% dos inquiridos menos experientes (n=25) concorda que o equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais é problemático, enquanto os inquiridos com mais experiência de gestão (n=31) concordam em 34,48%.

As subidas mais acentuadas dos aspetos nos *rankings* dos grupos que se distinguem por possuírem ou não experiência de cargos de gestão de topo (n=31 e n=25), conforme Anexo

UUU, residem no grupo com menor experiência (n=25), na subida de posição da aquisição de equipamentos, gestão de conflitos, escolha das lideranças intermédias, visibilidade do cargo e julgamento dos outros e autoconfiança enquanto líder; e, por outro lado, na descida de posição, no mesmo grupo (n=25), do equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, gestão do tempo, melhoria do ensino-aprendizagem, manutenção das iniciativas de melhoria, trabalho e relação com os pais, desenvolvimento e comunicação da visão e missão e desenvolvimento de parcerias.

Entre os grupos que se distinguem pela Formação Especializada (FE) (n=417 e n=126) não assinalamos diferenças percentuais acentuadas de concordância e o mesmo acontece com os grupos que se distinguem pela Formação em Administração Escolar (FAE) (n=500 e n=43). Também não detetamos diferenças acentuadas de concordância entre os grupos que se distinguem pela qualificação mais elevada (n=312 e n=231).

No entanto, no Anexo VVV, constatamos, curiosamente, a gestão de conflitos a subir de posição no *ranking* do grupo de inquiridos com formação especializada; no Anexo WWW, deparamo-nos com a subida de posição da melhoria do ensino-aprendizagem e da manutenção das iniciativas de melhoria, enquanto a autoconfiança enquanto líder, no grupo dos inquiridos que possuem atualmente formação em administração escolar (independentemente de ser especializada ou não), desce de posição comparativamente com a subamostra dos inquiridos sem formação; no Anexo XXX, a gestão do tempo assume uma posição superior no *ranking* dos que apresentam qualificação ao nível do bacharelato ou licenciatura.

4.3.6.3 – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas nas características da escola

Nas subamostras que se distinguem pelos inquiridos que dirigem UO que lecionam ou não ensino secundário (n=348 e n=195), os resultados não apontaram para acentuadas diferenças de concordância quanto aos aspetos problemáticos, assim como a consideráveis alterações nos *rankings* de cada um dos grupos (Anexo AAAA¹²⁷).

¹²⁷ A consulta do Anexo FFFF pode ajudar na deteção de diferenças.

No Anexo BBBB, podemos identificar algumas diferenças acentuadas entre os inquiridos que dirigem UO com maior número de alunos matriculados ($n=59$) e os que dirigem UO com menor número de alunos matriculados ($n=45$). Os inquiridos que pertencem às escolas com menor número de alunos matriculados denotam menores dificuldades na gestão do tempo (48,89%), na aquisição de equipamentos (45,45%) e na contratação de pessoal (40%) comparativamente com os inquiridos que dirigem escolas com 2 500 ou mais alunos matriculados que apresentam uma concordância de 66,10%, 61,02% e 56,9% respetivamente em cada aspeto. Em contrapartida, os inquiridos que dirigem escolas com maior número de alunos matriculados percecionam menor dificuldade do que os outros no que se refere à gestão do fraco desempenho das pessoas (35,50%, enquanto $n=45$ apresenta uma concordância de 53,33%).

No Anexo BBBB, evidenciamos algumas alterações nos dois *rankings*. Nos inquiridos que dirigem UO com maior número de alunos matriculados ($n=59$), a gestão do tempo e o isolamento que o cargo acarreta assumem posições mais elevadas no *ranking* do que no grupo dos inquiridos que dirige escolas com menor número de alunos matriculados ($n=45$). Em contrapartida, o lidar com o fraco desempenho das pessoas, a manutenção das iniciativas de melhoria, o trabalho e relação com os pais e o trabalho e relação com o Conselho Geral descem no *ranking* dos inquiridos a dirigir escolas com maior número de alunos matriculados ($n=59$).

A subamostra $n=59$, indivíduos que dirigem UO cujas comunidades locais se caracterizam por um nível socioeconómico médio-alto, revela menor dificuldade na melhoria do ensino-aprendizagem comparativamente com a totalidade da amostra¹²⁸. Este grupo de inquiridos concorda em 20,34%, enquanto a totalidade da amostra apresentou uma concordância de 39,11% neste aspeto.

Quando comparamos a ordem dos aspetos nos grupos de inquiridos que se distinguem por dirigirem escolas caracterizadas por diferentes níveis socioeconómicos, encontramos alterações (Anexo CCCC) no grupo de inquiridos que dirige escolas inseridas em comunidades de nível socioeconómico baixo, sobem o “equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais” e a “promoção de relações positivas”; no grupo dos inquiridos que dirige

¹²⁸ Neste caso, a consulta do Anexo EEEE pode tornar todo o processo de cruzamento e verificação de dados mais eficiente.

UO caracterizadas pelo nível médio-baixo, sobem a gestão do tempo, o isolamento que o cargo acarreta, o domínio e interpretação da legislação e a melhoria do ensino-aprendizagem; e, por fim, no *ranking* do grupo de inquiridos que dirige escolas inseridas em comunidades com um nível socioeconómico médio-alto, sobem a gestão financeira, gestão de recursos humanos, dinamização do desenvolvimento profissional, escolha das lideranças intermédias, promoção de relações positivas e trabalho e relação com o Conselho Geral. No que se refere à melhoria do ensino-aprendizagem, é notório que os inquiridos que dirigem escolas inseridas em contextos socioeconómicos médio-altos apresentam menor dificuldade neste aspeto (20,34% de concordância) do que os restantes grupos, sobretudo quando comparados com os inquiridos que dirigem escolas em comunidades caracterizadas por um nível socioeconómico baixo (53,85% de concordância).

Nos três *rankings* dos aspetos problemáticos, no grupo que dirige escolas do nível baixo, descem os aspetos relativos ao isolamento que o cargo acarreta, gestão de recursos humanos e trabalho e relação com o Conselho Geral; no grupo de inquiridos que dirige escolas de nível médio-baixo, descem os aspetos que se referem ao equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, gestão financeira, dinamização do desenvolvimento profissional e escolha das lideranças intermédias; por último, no grupo de inquiridos que se distingue por dirigir UO de nível médio-alto, sobem os aspetos respeitantes à gestão do tempo, domínio e interpretação da legislação e melhoria do ensino-aprendizagem.

Os resultados expostos no Anexo EEEE evidenciam que, para o grupo de indivíduos que dirige UO localizadas no interior suburbano (n=29), o domínio e interpretação da legislação não é tão problemático quanto é para a totalidade dos inquiridos. Estes inquiridos concordam em 12%, enquanto a totalidade da amostra concorda em 35,56% neste aspeto.

Ao observarmos o Anexo DDDD verificamos que os outros grupos de inquiridos, que se distinguem por dirigirem UO em diferentes localizações em termos de litoralidade/interioridade e ruralidade/urbanidade, também apresentam diferenças mais acentuadas de concordância neste aspeto (domínio e interpretação da legislação). As diferenças acentuam-se entre o grupo de inquiridos que dirige escolas no interior urbano (n=51), que apresentam uma frequência relativa de 12,24% de concordância, e o grupo de inquiridos que dirige UO do litoral rural que concorda em 43,33%. Maior diferença constatamos na comparação do primeiro grupo (n=51) com o grupo de inquiridos que dirige

escolas do interior suburbano (n=29) e que concorda em 48,28%. Significa que nos inquiridos que dirigem escolas no interior urbano (n=51) existe a percepção de menor dificuldade relativamente ao domínio e interpretação da legislação do que nos restantes grupos (n=29 e n=60).

No que se refere à dinamização do desenvolvimento profissional, os diretores de escolas do interior suburbano (n=51) concordam em menor percentagem (17,02%) do que os inquiridos que dirigem escolas situadas no litoral rural (38,98%).

Relativamente ao trabalho e relação com os pais, o grupo de inquiridos que dirige escolas no interior suburbano (n=29) apresenta uma concordância de 41,38%, enquanto os inquiridos que dirigem escolas do interior urbano apresentam uma concordância de 24%. Significa que para estes últimos existe uma percepção de menor dificuldade no respeitante ao trabalho e relação com os pais.

Por último, o desenvolvimento de parcerias é mais problemático para os diretores de escolas do interior suburbano (27,59%) do que para os inquiridos do interior urbano (7,84%).

As subidas mais acentuadas dos aspetos nos *rankings* de cada grupo, conforme o Anexo DDDD, residem no grupo que dirige escolas no interior urbano, no equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, gestão do fraco desempenho das pessoas, isolamento que o cargo acarreta e na escolha das lideranças intermédias; no grupo que dirige escolas no interior suburbano, na aquisição de equipamentos, contratação de pessoal, domínio e interpretação da legislação, trabalho e relação com os pais, gestão dos recursos humanos, gestão de conflitos, visibilidade do cargo e julgamento dos outros e desenvolvimento de parcerias; no grupo que dirige UO no litoral rural, na dinamização do desenvolvimento profissional; e no grupo de inquiridos que dirige escolas no litoral suburbano, na gestão do tempo, manutenção das iniciativas de melhoria e sentimento de credibilidade da comunidade local. Em contrapartida, as descidas mais acentuadas, na comparação que estabelecemos entre *rankings* acontecem no grupo que dirige escolas no interior rural, na aquisição de equipamentos e sentimento de credibilidade da comunidade local; no grupo que dirige as escolas situadas no interior suburbano, na gestão do tempo, equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais, gestão do fraco desempenho das pessoas, isolamento que o cargo acarreta, manutenção das iniciativas de

melhoria e escolha das lideranças intermédias; no grupo que dirige UO situadas no interior urbano, na gestão de conflitos, dinamização do desenvolvimento profissional e domínio e interpretação da legislação; no grupo que dirige escolas do litoral rural, na contratação de pessoal e na visibilidade do cargo e julgamento dos outros; no grupo de inquiridos do litoral suburbano, na gestão de recursos humanos; e, por fim, no grupo que dirige escolas situadas no litoral urbano, no trabalho e relação com os pais e no desenvolvimento de parcerias.

4.3.6.4 – *Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos por distritos*

O Anexo GGGG e o Anexo HHHH seguem a mesma lógica do que fizemos aquando da análise da adequada preparação, mas, desta vez, apresentando os resultados dos aspetos problemáticos baseados em subamostras estratificadas por distrito.

Relativamente à totalidade da amostra, os inquiridos de alguns distritos apresentam maior concordância no que se refere aos aspetos problemáticos do que a tendência geral dos inquiridos (n=543). Verifica-se, na leitura do Anexo GGGG, que os inquiridos do distrito de Vila Real (n=17) são aqueles que apresentam maior concordância no respeitante às dificuldades na gestão da burocracia (88,24%). Em contrapartida, os inquiridos do distrito de Guarda (45,45%) e Beja (44,44%) apresentam menor concordância neste aspeto. Isto significa que os inquiridos destes últimos distritos não sentem tanta dificuldade na gestão da burocracia comparativamente com a tendência da amostra total (69,13%).

Comparando com a totalidade da amostra, o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal é mais problemático para os inquiridos de Vila Real (82,35%) e Viana do Castelo (80%). A amostra total apresentou neste aspeto uma concordância de 58,44%.

No que se refere aos aspetos associados à gestão do tempo, os inquiridos que manifestam menor concordância do que a tendência geral (57,14%) dirigem escolas em Évora (36,84%) e Beja (38,89%).

No distrito de Viseu, 75% dos inquiridos apresenta dificuldades na aquisição de equipamentos, enquanto nos distritos de Aveiro (38,46%), Beja (33,33%) e Coimbra (36,84%) não percecionam tanta dificuldade neste aspeto.

As percentagens de concordância de Viana do Castelo (77,78%), Vila Real (75%) e Castelo Branco (73,33%) denotam que, neste conjunto de inquiridos, o equilíbrio entre as

exigências do sistema e as necessidades locais é mais problemático do que para os demais. Com outra percepção, encontramos os inquiridos de Beja (27,78%) e Coimbra (36,84%). A totalidade dos inquiridos apresenta uma concordância de 54,84% neste aspeto.

Na gestão financeira, os inquiridos que dirigem UO nos distritos Bragança e Beja (simultaneamente 33,33%) não percecionam tanta dificuldade quanto a tendência geral da amostra que concorda em 52,04%.

A contratação de pessoal é mais problemática para os inquiridos de Viseu (80%). A amostra total apresenta neste aspeto uma concordância de 51,21%. Já os inquiridos dos distritos de Beja (29,41%), Bragança e Castelo Branco (simultaneamente 33,33%) não percecionam tanta dificuldade na contratação de pessoal.

Comparativamente com a amostra total, os inquiridos do distrito de Bragança (66,67%) e Guarda (60%) percecionam maiores dificuldades em lidar com o fraco desempenho das pessoas. Por outro lado, os inquiridos do distrito de Viana do Castelo (20%) e Beja (22%) não apresentam tanta concordância neste aspeto. A totalidade dos inquiridos apresentou uma concordância de 42,86% neste aspeto.

A melhoria do ensino-aprendizagem é mais problemática para os inquiridos do distrito de Viana do Castelo (60%) e Portalegre (64,29%) do que a totalidade da amostra (39,11%). Contudo, os inquiridos de Coimbra (15,79%) e de Évora (9,09%) apresentam uma percepção oposta, não considerando este aspeto tão problemático quanto a totalidade da amostra.

O isolamento que o cargo provoca, para o grupo de inquiridos de Beja (11,11%), é menos problemático do que para os demais inquiridos. A totalidade dos inquiridos apresenta uma percentagem de concordância de 35,82% neste aspeto.

O domínio e interpretação da legislação apresentam-se mais problemáticos para os inquiridos de Viana do Castelo (60%) e menos problemáticos para os inquiridos de Portalegre (7,14%). Nestes aspetos, a totalidade dos inquiridos concordou em 35,56%.

Os inquiridos de Évora (60%) e de Leiria (48%) apresentam uma concordância maior quanto aos níveis de problematicidade da gestão dos recursos humanos do que a totalidade da amostra (30,74%).

Os inquiridos de Viana do Castelo e Vila Real (50%, simultaneamente nos dois grupos) apresentam maiores dificuldades do que a amostra total (30,11%) no que se refere à dinamização do desenvolvimento profissional. No entanto, os inquiridos de Évora percecionam o oposto (9,09%).

No distrito da Guarda, 44,44% dos diretores que participaram no inquérito manifestaram maiores dificuldades do que a totalidade dos inquiridos (22,06%) no que se refere à visibilidade do cargo e julgamento dos outros. Já os participantes do distrito de Coimbra não sentem qualquer dificuldade neste aspeto (0%).

Os inquiridos de Viseu (35%) apresentam maiores dificuldades no trabalho e na relação com os pais quando comparados com a amostra total que apresenta uma concordância de 11,9%.

Por último, quando comparados com a totalidade da amostra (11,71%), verificamos que os inquiridos do distrito da Guarda (36,36%) sentem menor autoconfiança enquanto líderes da escola.

4.3.7 – COMPARAÇÃO DAS ORDENAÇÕES EM AMBAS AS ESCALAS

Na comparação de ambas as escalas, podemos salientar que os inquiridos tiveram níveis de concordância mais elevados quando se tratou da análise dos aspetos da adequada preparação do que nos aspetos que atualmente se apresentam problemáticos. Isto é, quando se tratou de avaliar a sua preparação, atingiu-se a concordância máxima de 94,63%, enquanto o nível mais baixo de concordância não foi inferior aos 50,94%. Quando se abordaram os aspetos problemáticos atualmente, a percentagem máxima de concordância não foi para além dos 69,13% e a percentagem mínima de concordância atingiu os 5,94%. Estes dados permitem-nos perceber que quando se trata de apontar os aspetos problemáticos a concordância diminuiu e o inverso acontece quando está em jogo afirmar que se está bem preparado.

Comparando os resultados da escala da adequada preparação com a escala dos aspetos que têm sido atualmente problemáticos no trabalho dos diretores, destacamos alguns pontos: (i) enquanto a gestão da burocracia se apresenta como o aspeto mais problemático no trabalho atual do diretor, a gestão financeira era, antes da eleição para o cargo, o aspeto

em que os inquiridos se encontravam menos bem preparados; (ii) apesar das mudanças na ordem dos aspetos, existem aspetos comuns às duas escalas, o que nos leva a perceber que, apesar da experiência adquirida ao longo do tempo, das mudanças no contexto da escola, das políticas educativas, da eventual formação em administração que alguns diretores foram adquirindo ao longo do tempo, entre outras variáveis que possam ter influência, os diretores das escolas continuam a deparar-se com desafios semelhantes no seu trabalho; (iii) contudo, no que se refere à melhoria do ensino-aprendizagem, a percepção dos inquiridos leva-nos a concluir que o desafio é ainda maior atualmente do que o era antes da eleição para o cargo (Tabela 57).

Tabela 57. Comparação de ambos os *rankings* das escalas

Aspetos adequadamente preparados antes		Aspetos atualmente problemáticos	
1	Conhecimento da cultura da comunidade	Conhecimento da cultura da comunidade	25
2	Sentimento de credibilidade da comunidade local	Sentimento de credibilidade da comunidade local	24
3	Promoção de relações positivas	Autoconfiança enquanto líder	23
4	Desenvolvimento de parcerias	Desenvolvimento de parcerias	22
5	Trabalho e relação com o Conselho Geral	Trabalho e relação com o Conselho Geral	21
6	Autoconfiança enquanto líder	Promoção de relações positivas	20
7	↑ Melhoria do ensino-aprendizagem	Desenvolvimento e comunicação da visão missão	19
8	Escolha das lideranças intermédias	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	18
9	Trabalho e relação com os pais	Escolha das lideranças intermédias	17
10	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	Trabalho e relação com os pais	16
11	Desenvolvimento e comunicação da visão missão	Gestão de conflitos	15
12	Gestão de conflitos	Dinamização do desenvolvimento profissional	14
13	Gestão de recursos humanos	Gestão de recursos humanos	13
14	Manutenção das iniciativas de melhoria	Domínio e interpretação da legislação	12
15	Dinamização do desenvolvimento profissional	Isolamento que o cargo acarreta	11
16	Domínio e interpretação da legislação	Manutenção das iniciativas de melhoria	10
17	Isolamento que o cargo acarreta	Melhoria do ensino-aprendizagem ↓	9
18	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	8
19	Equilíbrio entre exigências do sistema e nec. locais	Contratação de pessoal	7
20	Gestão do tempo	Gestão financeira	6
21	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	Equilíbrio entre exigências do sistema e nec. locais	5
22	Contratação de pessoal	Aquisição de equipamentos	4
23	Aquisição de equipamentos	Gestão do tempo	3
24	Gestão da burocracia	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2
25	Gestão financeira	Gestão da burocracia	1

Na Tabela 58 e na Tabela 59 podemos, ainda, observar que os aspetos que continuam a colocar maiores desafios, e como tal a exigir maior preparação dos diretores, têm a ver com a dimensão “sistema”, seguidos dos aspetos que se relacionam mais com as dimensões “interpessoal” e “intrapessoal” e, por fim, com menor dificuldade, os aspetos que se relacionam com a dimensão “local”. Em ambas as escalas, os aspetos pertencentes à dimensão sistema que se apresentam mais desafiadores para os diretores são: equilíbrio entre

as exigências do sistema e as necessidades locais, contratação de pessoal, aquisição de equipamentos, gestão da burocracia e gestão financeira¹²⁹.

¹²⁹ O Anexo IIIII permite comparar a frequência absoluta e relativa das respostas dos inquiridos em cada aspeto nas duas escalas.

O Anexo DDDDD estabelece uma ordenação dos inquiridos em cada distrito e permite verificar a evolução dos mesmos, isto é, o cenário “antes”, através do global dos aspetos da “adequada preparação” antes da eleição para o cargo e o cenário “depois”, através do global dos aspetos da escala dos aspetos “atualmente problemáticos”.

Tabela 58. Aspetos da adequada preparação por dimensão

SISTEMA	Gestão de recursos humanos 81,63% (13.º)	(3.º) 91,60% Promoção de relações positivas (8.º) 85,5% Escolha das lideranças intermédias (9.º) 85,47% Trabalho e relação com os pais (12.º) 81,97% Gestão de conflitos (15.º) 80,08% Dinamização do desenvolvimento profissional (18.º) 65,85% Lidar com o fraco desempenho das pessoas	INTERPESSOAL
	Domínio e interpretação da legislação 72,54% (16.º)		
	Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais 54,84% (19.º)		
	Contratação de pessoal 59,47% (22.º)		
	Aquisição de equipamentos 54,21% (23.º)		
	Gestão da burocracia 54,1% (24.º)		
	Gestão financeira 50,94% (25.º)		
LOCAL	Conhecimento da cultura da comunidade 94,63 (1.º)	(6.º) 87,71% Autoconfiança enquanto líder (10.º) 83,08% Visibilidade do cargo e julgamento dos outros (17.º) 67,99% Isolamento que o cargo acarreta (20.º) 63,69% Gestão do tempo (21.º) 63,33% Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	INTRAPESSOAL
	Sentimento de credibilidade da comunidade local 94,11% (2.º)		
	Desenvolvimento de parcerias 90,3% (4.º)		
	Trabalho e relação com o Conselho Geral 88,72% (5.º)		
	Melhoria do ensino-aprendizagem 86,22% (7.º)		
	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão 82,28% (11.º)		
	Manutenção das iniciativas de melhoria 81,61% (14.º)		

Tabela 59. Aspetos atualmente problemáticos por dimensão

SISTEMA	Gestão da burocracia 69,13% (1.º)	(8.º) 42,86% Lidar com o fraco desempenho das pessoas (14.º) 30,11% Dinamização do desenvolvimento profissional (15.º) 28,97% Gestão de conflitos (16.º) 27,91% Trabalho e relação com os pais (17.º) 26,43% Escolha das lideranças intermédias (20.º) 16,82% Promoção de relações positivas	INTERPESSOAL
	Aquisição de equipamentos 57,14% (4.º)		
	Equilíbrio exigências do sistema e necessidades locais 54,84% (5.º)		
	Gestão financeira 52,04% (6.º)		
	Contratação de pessoal 51,21% (7.º)		
	Domínio e interpretação da legislação 35,56% (12.º)		
	Gestão de recursos humanos 30,74% (13.º)		
LOCAL	Melhoria do ensino-aprendizagem 39,11% (9.º)	(2.º) 58,44% Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal (3.º) 57,96% Gestão do tempo (11.º) 35,82% Isolamento que o cargo acarreta (18.º) 22,06% Visibilidade do cargo e julgamento dos outros (23.º) 11,71% Autoconfiança enquanto líder	INTRAPESSOAL
	Manutenção das iniciativas de melhoria 35,86% (10.º)		
	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão 18,69% (19.º)		
	Trabalho e relação com o Conselho Geral 11,92% (21.º)		
	Desenvolvimento de parcerias 11,90% (22.º)		
	Sentimento de credibilidade da comunidade local 11,57% (24.º)		
	Conhecimento da cultura da comunidade 5,94 (25.º)		

4.3.8 – PERFIS DE PREPARAÇÃO PARA O CARGO NOS DIFERENTES GRUPOS AMOSTRAIS

Relativamente à preparação anterior ao cargo de diretor, todos os segmentos amostrais (grupos) revelaram ter tido práticas de aprendizagem mais formais, intencionais, estruturadas, auto-iniciadas, voluntárias, pró-ativas, locais, universitárias e específicas (Quadro 16). Deparamo-nos com valores mais elevados no grupo de inquiridos com menor experiência no cargo (n=25 – experiência igual a três ou menos anos no cargo e sem experiência de cargos de gestão de topo) para uma preparação mais estruturada, auto-iniciada, voluntária, pró-ativa, local, universitária e específica do que os demais grupos amostrais. Como seria expectável, a exceção à tendência dos vários segmentos da amostra, encontra-se no grupo de inquiridos que não detêm formação em administração escolar (n=43), caracterizando-se por uma preparação mais informal, fragmentada, local, profissional e geral (Quadro 17). Apesar de evidente, esta constatação dá-nos alguma validade acerca da honestidade dos inquiridos.

A validade é reforçada e verificável através da análise do Anexo JJJJ que apresenta os resultados dos testes comparativos, procurando detetar diferenças estatisticamente significativas entre grupos. Deparámos-nos com diferenças estatisticamente significativas nas variáveis “experiência” e “formação em administração escolar”. O grupo menos experiente apresenta valores mais elevados no que se refere a uma preparação “estruturada”, “pró-ativa” e “específica” do que os inquiridos mais experientes. Nas variáveis relacionadas com a formação específica em administração escolar, verificámos diferenças estatisticamente relevantes; com o grupo de inquiridos que detêm formação nesta área a apresentar valores que acentuam uma formação mais formal, mais intencional, mais estruturada, mais pró-ativa, mais universitária e mais específica (como era expectável). Entre géneros não foram detetadas diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 16. Comparação de grupos amostrais baseados na experiência do cargo de diretor

	Formal	Inten- cional	Estru- turada	Iniciativa da tutela	Obriga- tória	Pró-ativa	Centra- lizada	Univer- sitária	Espe- cífica	
5						n=25 ≤3S			n=25 ≤3S	5
4,9										4,9
4,8			n=25 ≤3S							4,8
4,7						n=143 ≤3				4,7
4,6						n=543				4,6
4,5			n=143 ≤3					n=25 ≤3S		4,5
4,4		n=543 n=143 ≤3								4,4
4,3										4,3
4,2	n=143 ≤3	n=31 6T	n=543			n=31 6T			n=143 ≤3	4,2
4,1										4,1
4	n=543 ¹³⁰ n=25 ≤3S	n=25 ≤3S						n=143 ≤3	n=543	4
3,9			n=31 6T					n=31 6T		3,9
3,8								n=543		3,8
3,7	n=31 6T								n=31 6T	3,7
3,6							n=31 6T			3,6
3,5										3,5
3,4										3,4
3,3							n=543			3,3
3,2										3,2
3,1							n=143 ≤3			3,1
3							n=25 ≤3S			3
2,9										2,9
2,8										2,8
2,7										2,7
2,6										2,6
2,5				n=543 n=31 6T						2,5
2,4										2,4
2,3				n=143 ≤3	n=31 6T					2,3
2,2					n=543					2,2
2,1				n=25 ≤3S	n=143 ≤3					2,1
2					n=25 ≤3S					2
	Informal	Ad hoc	Fragmen- tada	Auto- iniciativa	Volun- tária	Reativa	Local	Profis- sional	Geral	

¹³⁰ Entendamos a legenda dos quatro grupos amostrais do seguinte modo: “n=543” = compreende a totalidade dos inquiridos; “n=143 ≤3” = inquiridos com experiência no cargo igual ou inferior a três anos; “n=25 ≤3S” = inquiridos com experiência no cargo igual ou inferior a três anos e sem nunca terem exercido cargos de gestão de topo; “n=31 6T” = inquiridos com experiência no cargo igual a seis anos e com experiência anterior à eleição no exercício de cargos de gestão de topo.

Quadro 17. Comparação de grupos amostrais baseados na formação em administração escolar

	Formal	Inten- cional	Estru- turada	Iniciativa da tutela	Obriga- tória	Pró-ativa	Centra- lizada	Univer- sitária	Espe- cífica	
5										5
4,9										4,9
4,8										4,8
4,7						n=417 FE				4,7
4,6						n=543 n=500 CF				4,6
4,5										4,5
4,4		n=543 n=500 CF n=417 FE								4,4
4,3			n=500 CF n=417 FE							4,3
4,2	n=417 FE		n=543			n=126 SE			n=417 FE	4,2
4,1	n=500 CF	n=126 SE						n=417 FE	n=500 CF	4,1
4	n=543 ¹³¹								n=543	4
3,9								n=500 CF		3,9
3,8			n=126 SE			n=43 SF		n=543		3,8
3,7		n=43 SF								3,7
3,6										3,6
3,5										3,5
3,4	n=126 SE		n=43 SF				n=500 CF n=417 FE		n=126 SE	3,4
3,3							n=543			3,3
3,2							n=126 SE			3,2
3,1										3,1
3									n=43 SF	3
2,9										2,9
2,8							n=43 SF	n=126 SE		2,8
2,7	n=43 SF									2,7
2,6				n=126						2,6
2,5				n=543 n=500 CF n=417 FE						2,5
2,4				n=43 SF				n=43 SF		2,4
2,3					n=126 SE					2,3
2,2					n=543 n=500 CF n=417 FE n=43 SF					2,2
2,1										2,1
2										2
	Informal	Ad hoc	Fragmen- tada	Auto- iniciativa	Volun- tária	Reativa	Local	Profis- sional	Geral	

¹³¹ Entendamos a legenda dos cinco grupos amostrais do modo seguinte: “n=543” = compreende a totalidade dos inquiridos; “n=417 FE” = inquiridos com formação especializada em administração escolar; “n=126 SE” = inquiridos que não detêm formação especializada em administração escolar; “n=500 CF” = inquiridos que detêm formação em administração escolar independentemente de ser especializada ou não; “n=43 SF” = inquiridos que não detêm formação em administração escolar independentemente de ser especializada ou não.

4.3.9 – COMPARAÇÃO DOS PERFIS DE PREPARAÇÃO ENTRE PORTUGAL E O CANADÁ

As experiências de preparação dos diretores canadianos¹³², no estudo de Webber, Mentz, Scott, Okoko e Scott (2014), caracterizam-se por um carácter tendencialmente formal, intencional, estruturado, de auto-iniciativa, pró-ativo, local, profissional e geral. Já os inquiridos portugueses (n=25) caracterizaram as suas experiências de forma diferente, em alguns itens. Para os diretores portugueses a sua preparação assume um cariz também formal, intencional, muito semelhante ao perfil canadiano; mais estruturado e de mais acentuada auto-iniciativa que o perfil canadiano; voluntário, pró-ativo e local como o perfil canadiano; mais universitário e específico, em vez de profissional e geral como afirmaram os inquiridos de Alberta no Canadá (Quadro 18).



















Os investigadores do Canadá, Quênia e África do Sul, concluem, referindo-se aos seus países:

Respondents across the three settings favored formal leadership development over informal experiences which tended to be primarily intentional, self-initiated, and proactive. Alberta principals noted that their leadership development was almost exclusively voluntary while principals in Kenya and South Africa reported participation in mandated leadership development programming (Webber, Mentz, Scott, Okoko, & Scott, 2014, p. 509).

As realidades dos países envolvidos na comparação, incluindo Portugal, assumem contextos culturais, políticos, educativos e de liderança escolar diferentes entre eles, pelo que naturalmente esperamos perfis de preparação também diferentes. Contudo, salientamos que o sistema de educação de cada país é fortemente marcado pela cultura mais ou menos democrática, mais ou menos autónoma, com maior participação das instituições políticas e governativas ou da comunidade civil, entre outras; por exemplo, sabemos que os países de influência anglosaxónica são mais liberais e abertos à participação da comunidade local, também sabemos que o sistema português é centralizador/burocrático. Estes fatores não podem ser colocados de parte numa análise mais profunda e compreensiva da administração/liderança escolar de cada país.

¹³² A amostra do estudo de Webber, Mentz, Scott, Okoko e Scott (2014) compreendeu 52 inquiridos.

Quadro 18. Comparação dos perfis de preparação para o cargo de diretor entre Portugal e o Canadá

	Formal	Inten- cional	Estru- turada	Iniciativa da tutela	Obriga- tória	Pró-ativa	Centra- lizada	Univer- sitária	Espe- cífica	
5										5
4,9										4,9
4,8										4,8
4,7										4,7
4,6										4,6
4,5										4,5
4,4										4,4
4,3										4,3
4,2										4,2
4,1										4,1
4	 133									4
3,9										3,9
3,8										3,8
3,7										3,7
3,6										3,6
3,5										3,5
3,4										3,4
3,3										3,3
3,2										3,2
3,1										3,1
3										3
2,9										2,9
2,8										2,8
2,7										2,7
2,6										2,6
2,5										2,5
2,4										2,4
2,3										2,3
2,2										2,2
2,1										2,1
2										2
	Informal	Ad hoc	Fragmen- tada	Auto- iniciativa	Volun- tária	Reativa	Local	Profis- sional	Geral	

¹³³ A subamostra escolhida para comparação com a amostra canadiana foi n=25, inquiridos com três ou menos anos de exercício no cargo e sem nunca antes terem exercido cargos de gestão de topo. A amostra canadiana compreendeu 52 inquiridos. Quisemos ser rigorosos na comparação e utilizar grupos amostrais com as mesmas características em termos de experiência no cargo (menos de 3 anos). No entanto a amostra queniana e sul-africana que encontramos no texto de Webber, Mentz, Scott, Okoko e Scott (2014) incluía inquiridos, alguns deles, com larga experiência enquanto diretores. No Anexo KKKK podemos encontrar as subamostras n=543 e n=143 utilizadas também para comparar com o caso canadiano.

4.4 – ANÁLISE DE CONTEÚDO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

4.4.1 – ABORDAGEM QUALITATIVA DOS ASPETOS PROBLEMÁTICOS

Na questão n.º 17 do questionário foi colocado aos inquiridos a seguinte pergunta: «Que outros aspetos têm sido problemáticos para si?». Esta questão pretendia que os inquiridos apontassem outros aspetos para além daqueles mencionados nas escalas da pergunta anterior.

Na análise de conteúdo dos dados desta questão verificamos que, não obstante alguns aspetos estarem já presentes na pergunta anterior, alguns inquiridos referiram novamente esses aspetos, o que se tornou bastante útil na medida em que nos permitiu compreender melhor as suas percepções sobre os itens anteriormente enunciados de forma lacónica. Ou seja, os comentários introduzidos pelos inquiridos, nesta questão, variadas vezes, exemplificaram e pormenorizaram os aspetos focados na pergunta anterior, permitindo-nos, assim, aprofundar, desta vez através de uma análise qualitativa, as perceções, as ideias e o posicionamento dos inquiridos sobre alguns aspetos.

A categorização em caixa dos dados desta questão compreendeu quatro dimensões: sistema, local, intrapessoal e interpessoal, baseando-nos no quadro conceitual de Wildy e Clarke (2008), conforme vimos no capítulo da revisão da literatura sobre a preparação do diretor de escola e como explicámos na metodologia (no Anexo LLLL colocamos a categorização dos dados, no Anexo MMMM expomos o mapa mental e no Anexo NNNN apresentamos o sistema de categorias).

A maior parte dos aspetos problemáticos referidos na questão n.º 17 insere-se efetivamente na dimensão sistema; contabilizamos 267 unidades de registo nesta dimensão. Seguiu-se um conjunto de 27 unidades de registo que foram incluídas na dimensão interpessoal, 23 unidades de registo na dimensão intrapessoal e, por fim, 17 unidades de registo na dimensão local. Como podemos verificar, os problemas apontados pelos inquiridos continuam a localizar-se na categoria sistema, como tínhamos verificado na análise dos

resultados da questão matriz (questão n.º 16). O Anexo MMMM, enquanto mapa mental¹³⁴, pode ajudar na visualização e na compreensão desta constatação.

4.4.1.1 – Problemas do “sistema”

Uma administração burocrático-legal tem um peso elevado, tornando-se um desafio notório no trabalho dos diretores. Foram incluídas 82 unidades de registo nesta subcategoria. À cabeça, assinalamos 23 referências à falta de autonomia da parte das escolas e dos respetivos diretores. Referimos um comentário que atesta esta perceção dos diretores em relação à falta de autonomia: *«Falta de autonomia na gestão corrente uma vez que a legislação "tudo prevê, tudo determina", não deixando margem para as especificidades de cada escola e para a criatividade»*¹³⁵ (Resp. 391).

Outro aspeto, assumido novamente como subcategoria, foi a instabilidade legislativa, onde encontramos 20 referências a este problema. A este respeito afirma o inquirido 104 *«Sobretudo as frequentes alterações legais da parte do poder central, com as confusas orientações/desorientações emanadas das Direções-Gerais, as quais não permitem a estabilidade desejável na vida das escolas»*.

Relacionado com uma administração burocrático-legal, os inquiridos referem a instabilidade das políticas educativas, as sucessivas e inesperadas mudanças e a inconsistência das políticas. As palavras do inquirido 112 são exemplo deste problema: *«As constantes mudanças das políticas educativas. Os programas são alterados sem se proceder a qualquer avaliação independente – dependemos da "filosofia" do ministro e não se consegue vislumbrar qualquer visão coerente sobre a missão da escola/educação»*.

Referem, ainda, a burocratização do sistema escolar e o excessivo funcionalismo do cargo de diretor com a sobreposição da direção administrativa à pedagógica, o excesso de plataformas informáticas para preenchimento de dados, o excesso de carga legislativa, o congelamento de carreiras, a falta de tempo devido à burocracia, o excesso de burocracia associada à contratação pública, os problemas associados à criação do Manual de

¹³⁴ No nosso caso concreto, a utilização do mapa mental tem o propósito de expor esquematicamente o desenho mental, o pensamento não de um indivíduo, mas do conjunto dos nossos inquiridos. Extraímos dos comentários dos inquiridos um desenho aglutinador das ideias partilhadas por cada um dos inquiridos.

¹³⁵ Assinalámos os testemunhos dos inquiridos com aspas e itálico para diferenciar claramente de citações de autor.

Procedimentos e à elaboração do Guia de Controlo Interno dos Serviços Administrativos, o poder excessivamente centralizado, o controlo permanente da parte da tutela e os condicionamentos legais que afetam a distribuição de serviço.

No que se refere à subcategoria contratação de pessoal, foram destacadas 56 unidades de registo. Salientam-se as problemáticas mais referidas, nomeadamente: a instabilidade do corpo docente (9 unidades de registo), a falta de assistentes operacionais e técnicos (6 unidades) e a falta de recursos humanos de qualidade e com formação adequada (6 unidades). Citamos dois inquiridos, o inquirido 392 referindo *«A constante instabilidade das equipas docentes, fruto da colocação de professores. Há 3 anos 60% dos docentes do agrupamento eram contratados. Este ano a situação inverteu-se e há finalmente um peso significativo de docentes do quadro»* e o inquirido 291 que afirma: *«Convenhamos que, ao nível das competências, os recursos administrativos das escolas/agrupamentos escolares são, de uma maneira geral, fracos face às novas exigências processuais e/ou administrativas»*.

Com menor ocorrência, no entanto ainda no âmbito da contratação de pessoal, foram referidas carências de pessoal não docente, dificuldades na escolha de docentes, problemas com o sistema de contratação, falta de docentes de Educação Especial, morosidade no processo de contratação de docentes, ausência de assessoria jurídica e contabilística, inexistência do cargo de secretário do diretor, falta de docentes (independentemente da área), falta de psicólogos, inexistência de um Técnico Oficial de Contas, permissão aos docentes na denúncia de contratos, dificuldade na alocação de recursos humanos, precariedade dos técnicos dos serviços administrativos, falta de assessoria pedagógica, fracas condições de remuneração e de carreira, docentes sem experiência em escolas TEIP e desajustado rácio de funcionários para o número de alunos.

No que se refere ao trabalho e à relação com a administração central, destacamos as seguintes lacunas: falta de apoio imediato, credível e coerente das estruturas centrais, nomeadamente apoio jurídico; falta de reconhecimento, credibilidade e confiança da parte da tutela; lentidão dos serviços centrais; distanciamento, falta de diálogo (o inquirido 216 afirma *«o facto de não sermos ouvidos»*); desarticulação entre a administração central e as escolas; dificuldade em obter resposta para questões específicas; falta de apoio na colocação de administrativos competentes; ausência de objetivos, metas e planos por parte do MEC; sobreposição de competências entre a autarquia e as escolas; falta de formação nos órgãos

centrais; desigualdades provocadas pela Parque Escolar¹³⁶; falta de coragem para uma adequada colocação de docentes; ausência de uma visão na adequação de pessoal não docente à escola; inflexibilidade da Parque Escolar; e inexistência de critérios claros na definição da rede escolar.

Quanto às dificuldades inerentes à gestão administrativa e financeira, salientamos: a gestão dos recursos financeiros; as dificuldades na área da contabilidade e na gestão administrativa e patrimonial; a degradação das instalações e a manutenção de equipamentos; a complexidade da gestão administrativa; e os orçamentos desajustados às necessidades dos agrupamentos escolares.

Na gestão dos recursos humanos, foram referidos problemas como: a impreparação dos serviços administrativos; a dificuldade na articulação das lideranças intermédias; os problemas na gestão dos serviços administrativos; as dificuldades na gestão dos recursos humanos não docentes; a indisponibilidade a tempo inteiro dos coordenadores; a impreparação dos coordenadores, dos assistentes da equipa diretiva, dos docentes e dos assistentes operacionais; e problemas com a monitorização e supervisão pedagógica.

Foram apontados problemas inerentes à criação dos agrupamentos de escolas, nomeadamente: as grandes distâncias entre as escolas; o excesso de alunos por turma; a impossibilidade de uma gestão de proximidade; a dimensão dos agrupamentos; e o excesso de alunos tendo em conta as capacidades dos agrupamentos.

Na aquisição de bens e serviços identificaram-se problemas com o sistema/plataforma de compras públicas e com o sistema/plataforma de contratações públicas.

No que se refere à avaliação de desempenho, identificaram-se quatro inquiridos a salientar problemas neste âmbito, sem especificação do tipo de problemas a que se estavam a referir.

¹³⁶ A Parque Escolar foi criada pelo Decreto – Lei n.º 41/2007, de 21 de fevereiro, é uma pessoa coletiva de direito público de natureza empresarial, dotada de autonomia administrativa e financeira e de património próprio, sujeita à tutela dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação. A Parque Escolar tem por objeto o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do programa de modernização da rede pública de escolas secundárias e outras afetas ao Ministério da Educação, aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 6 de dezembro de 2006. Informação constante em <<http://www.parque-escolar.pt/pt/empresa/missao-e-objetivos.aspx>> extraída em 27 de agosto de 2016.

4.4.1.2 – Problemas “interpessoais”

Na dimensão interpessoal, segunda dimensão em termos de maior número de unidades de registo, mais concretamente na subcategoria trabalho e relação com os pais, destacam-se problemas relacionados com a desvalorização do papel educativo da escola; a falta de envolvimento responsável da parte dos encarregados de educação; a intromissão dos pais nos aspetos pedagógicos; as dificuldades no cumprimento de regras e respeito pelos outros; as Associações de Pais pouco ativas e apenas focadas em questões particulares; a ingerência dos pais; as dificuldades em responder aos problemas das famílias; a intolerância e agressividade dos pais; a desresponsabilização dos pais em relação aos seus educandos; a falta de participação dos pais no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades; e as atitudes demagógicas dos pais. Curiosamente, verificamos que, no que se refere à relação com os pais, encontramos problemas antagónicos. Ora seja, por um lado encontramos diretores a referirem a falta de participação ativa dos pais na vida das escolas e, por outro lado, temos inquiridos a referir problemas relacionados com a ingerência dos pais na gestão das escolas.

Relativamente ao trabalho e relação com os alunos, foram realçadas dificuldades na gestão das atitudes dos alunos, nomeadamente a indisciplina e o desinteresse destes pelo estudo. Refere o inquirido 513 que o problema da indisciplina está focalizado num grupo de alunos, sobretudo alunos institucionalizados e de contextos familiares muito problemáticos e, nas palavras do inquirido 299, o problema está na dificuldade em *«[g]erir a problemática da indisciplina perante a necessidade de salvaguarda da autoridade dos professores e da escola»*.

Quanto à motivação das pessoas, os inquiridos salientaram: a desmotivação do pessoal docente e não docente; a incapacidade para motivar docentes para atividades não "compensadas"; a capacidade de mobilização das pessoas perante um clima crispado; e a manutenção da motivação do trabalho em equipa. Neste âmbito refere o inquirido 388: *«Manter altas a motivação e as expetativas dos atores (Pessoal Docente/Pessoal Não Docente) num contexto de envelhecimento e falta de recursos (sobretudo Pessoal Não Docente)»*.

A gestão da mudança também se apresenta como uma dificuldade para um pequeno grupo de inquiridos. Referem a resistência à mudança por parte dos docentes e não docentes, nomeadamente a relutância dos docentes na compreensão do ensino profissional e a falta de

tradição de lideranças intermédias que libertam o diretor de «[d]ar resposta direta (pessoal) às múltiplas solicitações, uma vez que ainda não existe forte tradição de contarem com as lideranças intermédias – situação que estamos a tentar corrigir/inverter» (inquirido 8).

Ainda na dimensão interpessoal, os inquiridos apontam a falta de profissionalismo dos docentes, os problemas disciplinares e a insatisfação das pessoas com o “sistema”.

4.4.1.3 – Problemas “intrapessoais”

Na dimensão intrapessoal, os inquiridos salientam a multiplicidade de responsabilidades e competências inerentes ao cargo, concretamente as dificuldades relacionadas com: a gestão do tempo; a gestão da heterogeneidade do quotidiano escolar; a sobrecarga de trabalho; o equilíbrio entre vida profissional e pessoal; as dificuldades de comunicação; a conciliação de todas as funções que o cargo determina; o excesso de responsabilidades acometidas ao diretor; os problemas com a circulação e a gestão da informação; e o peso da responsabilidade, segundo o inquirido 51: «(...) o peso da responsabilidade que a legislação atribui ao diretor/controlo de todos os setores e situações». Na gestão das decisões foram apontados o medo de errar e o trabalho solitário que o cargo acarreta.

4.4.1.4 – Problemas “locais”

Quanto à dimensão local, os inquiridos referiram, no que se refere à melhoria do ensino-aprendizagem: as dificuldades na articulação curricular entre níveis de ensino; o foco no processo ensino-aprendizagem; o cumprimento das metas de aprendizagem; os problemas com os resultados da avaliação externa; a criação de percursos escolares alternativos; as dificuldades de inovação pedagógica; as dificuldades ao nível do ensino secundário; a incapacidade para apoiar os alunos com Necessidades Educativas Especiais; e a mobilização para a melhoria da qualidade das aprendizagens. No contexto e cultura da comunidade local, os inquiridos salientaram: a conjuntura socioeconómica do país; as dificuldades na angariação de alunos devido à diminuição demográfica; os problemas com a abertura da escola à comunidade; os hábitos instalados na cultura de escola; a forte emigração que provocou decréscimo de alunos; e o isolamento geográfico da escola.

Por último, ainda na dimensão local, mas referindo-se ao desenvolvimento da visão e missão da escola, o inquirido 285 denota dificuldades em «*[t]er uma equipa que partilhe da mesma visão e missão que eu tenho para o AE [Agrupamento de Escolas]*».

4.4.2 – MELHORES PRÁTICAS DE PREPARAÇÃO

A questão aberta n.º 20 do questionário pretendia conhecer qual a perspetiva dos inquiridos acerca da melhor forma para alguém aprender a ser um bom diretor (melhores modalidades de formação, melhores locais para aprender, melhores formadores¹³⁷). Obtivemos respostas interessantes. A consulta do Anexo OOOO (mapa mental), do Anexo PPPP (sistema de categorização) e do Anexo QQQQ (categorização) pode ajudar na visualização do que é de seguida analisado e discutido.

4.4.2.1 – Modalidades de preparação sem carácter prático

Com maior ocorrência, as indicações dos inquiridos verificaram-se nas modalidades de preparação através de formação sem componente prática, sem a experiência em real contexto de trabalho. Identificámos 391 unidades de registo nesta categoria. Foram destacadas 67 referências à formação, sem especificação de modalidade, 41 referências aos cursos de formação especializados (também sem qualquer indicação da modalidade de formação especializada), 26 referências a cursos de mestrado, 23 menções a partilha de experiências¹³⁸, 20 inquiridos relevaram a formação contínua, 17 inquiridos mencionaram pós-graduação e Oficinas de Formação¹³⁹, 16 inquiridos apontaram a importância da formação académica/universitária e dos cursos de formação (novamente sem especificar a modalidade), 11 inquiridos indicaram ações de formação, 8 inquiridos referiram formação interpares, 7

¹³⁷ A consulta do Anexo OOOO pode ajudar na visualização dos dados categorizados.

¹³⁸ Algumas referências, embora não se caracterizem por serem dinâmicas de formação acentuadamente teóricas, foram incluídas neste ponto por não se tratarem de ações de formação em contexto real de trabalho.

¹³⁹ Segundo o Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação, definido pelo CCPFC, acerca da modalidade Oficina de Formação, afirma-se que «[a] pesar de ser uma acção eminentemente prática, importa que na Oficina, tal como noutras modalidades de formação, sejam criadas situações de socialização, em que cada um dos participantes relate as suas práticas efectivas, as partilhe com os colegas, as interroge, e que a partir deste trabalho equacione novos meios – processuais e técnicos – de as pôr no terreno»; «[e]m princípio, o período de realização de uma Oficina de Formação não deve ultrapassar um ano lectivo. O número de horas das “sessões presenciais conjuntas” de uma Oficina oscilará entre 15 e 50 horas» (Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade Oficina de Formação em vigor a partir do dia 17 de Maio de 1999).

inquiridos mencionaram seminários e Círculo de Estudos¹⁴⁰. Foram ainda referidas, embora por um menor número de inquiridos, reuniões/encontros, o CVTOAE – INA, doutoramentos, formação *online* ou *e-learning*, análise de casos práticos, jornadas, formação por regiões, formação presencial, *workshops*, formação técnica, formações modulares, reuniões/sessões de esclarecimentos com a tutela, partilha de boas práticas, curso/formação de aperfeiçoamento/atualização, investigação, licenciaturas, intercâmbios nacionais e internacionais, cursos de formação descentralizados, formação centralizada mas focada no trabalho do diretor, formação estruturada, formação como atualização da legislação, partilha entre diretores e responsáveis superiores, partilha de experiências nacionais e internacionais, publicações dirigidas a diretores, formação presencial em pequenos grupos, formação ligada à realidade concreta de cada escola, formação de proximidade para grupos pequenos, formação centralizada nos Centros de Formação, formação inicial para novos diretores, formação teórica ancorada no exercício do cargo, grupos de discussão, diálogo próximo com outros diretores, encontros regulares com a tutela e com outros diretores, estudos avançados, colóquios e conferências e, por último, leitura/revisão da literatura na área da administração escolar.

4.4.2.2 – Modalidades de preparação com experiência em contexto real de trabalho

As referências à aprendizagem através da experiência em contexto real de trabalho tomaram o segundo lugar (181 unidades de registo). As palavras do inquirido 449 são emblemáticas destes inquiridos quando afirma que a *«melhor formação acaba por ser a prática no terreno»*; segundo o inquirido 146, *«[v]iver a experiência enquanto membro de uma direção»* é fundamental, assim como o desempenho de cargos de proximidade; a integração em estruturas de liderança intermédia, *«[p]assar por todos os cargos de gestão intermédia, para conhecer bem a organização e as dificuldades que surgem a cada nível»* (inquirido 149); a aprendizagem no contexto da escola onde *«[o]s melhores formadores são os agentes educativos»* (inquirido 301); a aprendizagem interpares; a mentoria informal, *«aprendendo*

¹⁴⁰ De acordo com o Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação, definido pelo CCPFC, na modalidade Círculo de Estudos, «As ações (...) podem servir-se de vários métodos, entre os quais se referem como exemplos os estudos de caso, o método dos problemas, o método da discussão, o guia de estudo, o método da representação e o estudo de situações»; «Círculo de Estudos deverá decorrer num horizonte temporal mínimo de 10 semanas» (Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade Círculo de Estudos em vigor a partir do dia 17 de Maio de 1999).

com quem já está no terreno há anos (...) como faz qualquer empresa, é um erro grave pensar que pode ser de outra forma» (inquirido 487); aprendizagem em contexto de trabalho; trabalho colaborativo (em rede) entre diretores; contacto direto com a comunidade escolar; *"prática simulada"*, afirma o inquirido 180 *«[a] formação académica é importante, mas geralmente é mais teórica do que prática. A par da teoria devia ocorrer a simulação»*; experiência profissional docente; gestão de projetos; formação prática em contacto direto com os serviços; aprendizagem através da experiência dos mais velhos; *«Ouvir, observar e operacionalizar»* (inquirido 121); formação em contexto prático; formação baseada na prática docente e na gestão intermédia; formação no local de trabalho trocando experiências inter pares; visitas a outras escolas nacionais ou internacionais.

4.4.2.3 – Modalidades que conciliam teoria e prática

Os inquiridos referem, ainda, a importância de uma formação que misture as abordagens teórica e a prática em contexto real de trabalho (84 unidades de registo). Encontramos referências ao Programa de Formação de Líderes Inovadores; outros inquiridos apelam à conciliação entre teoria e práxis embora sem especificar a modalidade; formação através de um "estágio" (inquiridos 3, 129, 180 e 289); como afirma o inquirido 349, *«[f]ormação académica, mas com experiência prática, no terreno, se possível incorporada no processo formativo»*; segundo o inquirido 4, *«[a] melhor forma de preparação para o exercício do cargo de diretor passa pela formação acompanhada ao longo do mandato, pela realização de encontros de discussão e análise de casos práticos, pelo acompanhamento formativo»*; formação em contexto trabalho juntamente com a formação em áreas específicas; formação universitária aliada à experiência no terreno; mentoria formal, *«[f]ormação mista supervisionada por um mentor»* (inquirido 295) e *«coordenadores de formação (orientadores) no local de preparação»* (inquirido 403); um curso de formação especializada juntamente com Oficinas de Formação em contexto de trabalho; formação inicial genérica em simultâneo com uma formação modular em contexto; formação universitária e coadjuvação do diretor; curso de formação e acompanhamento na escola; um programa de formação em gestão pública (em exercício de funções); formação-ação; formação teórico-prática e com a realização de um estágio profissional; estágios em escolas com boas práticas de gestão (inquirido 492).

4.4.2.4 – Conteúdos fundamentais na preparação do diretor

Nesta questão, os inquiridos (162 unidades de registo) identificaram alguns conteúdos de formação fundamentais. Selecionaram conteúdos no âmbito administrativo (46 unidades de registo), nomeadamente: gestão administrativa e financeira (28 unidades de registo); contabilidade, compras públicas, gestão documental/burocrática, código do Procedimento Administrativo, utilização de plataformas eletrónicas, gestão financeira pública, contratação pública, concursos e contratações públicas.

No domínio dos recursos humanos (42 unidades de registo), indicaram conteúdos relacionados com gestão de recursos humanos em geral, liderança, gestão de conflitos, *empowerment* de equipas, inteligência emocional e social, sociologia, relações interpessoais, psicologia, psicologia das organizações e construção de equipas.

No âmbito jurídico-legal, sugeriram o direito e direito administrativo, legislação e o regime disciplinar, o Sistema de Controlo Interno e a Ação Disciplinar, o direito do trabalho e o direito da educação.

No domínio pedagógico, salientaram os processos de aprendizagem, a indisciplina e os conteúdos relacionados com as neurociências.

No âmbito estratégico, referem a necessidade de formação: nas áreas de maior fragilidade; na resolução de problemas; na área da sociologia da educação e das políticas educativas; no trabalho por objetivos; no desenvolvimento de uma visão interdisciplinar; no desenvolvimento de uma gestão por projetos; na criação de parcerias; e no desenvolvimento de uma liderança pedagógica e de inovação.

No âmbito da gestão organizacional, os inquiridos salientam as temáticas da gestão empresarial adequada às especificidades da educação.

No domínio da avaliação, salientam a supervisão, a qualidade e a avaliação das escolas.

No que se refere à comunicação, os inquiridos indicaram a importância de conteúdos relacionados com o *marketing*, relações públicas e gestão da comunicação e informação.

Por fim, no domínio da ética, referem as temáticas do serviço público e da ética profissional.

4.4.2.5 – *Melhores dinamizadores/formadores*

Quanto aos dinamizadores da formação, os inquiridos realçam as instituições de formação (86 referências), destacando as Instituições de Ensino Superior (72 referências), os Centros de Formação (10 referências) e as instituições credenciadas com trabalho reconhecido na área (4 referências); a tutela (54 referências), referindo concretamente: o Ministério da Educação e Ciência (23 referências), o Instituto Nacional de Administração (15), a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (9), a Direção-Geral da Administração Escolar (4), a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (3), a Direção-Geral da Educação (2), a Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo (1) e as Direções de Serviços Regionais (1). São também mencionadas outras entidades cuja missão principal não passa pela formação, nomeadamente as empresas e as associações de diretores de escolas.

Como melhores dinamizadores foram referenciados os formadores com experiência em gestão escolar (12 referências); formadores que, simultaneamente, exerçam o cargo; formadores que detenham conhecimento teórico e prático; formadores/diretores experientes; e, por último, líderes inspiradores e que sejam uma referência de boas práticas.

Relativamente à qualidade dos formadores, os inquiridos mencionaram a importância de formadores especializados, competentes, credenciados, comunicativos e dinâmicos, atualizados e experientes, prestigiados e que partam da experiência concreta. Outros ainda salientam a importância dos formadores-investigadores, professores universitários, capazes de fazer *coaching*, professores universitários com experiência em cargos de liderança, juristas, gestores da administração pública, ex titulares de altos cargos públicos, economistas, docentes de economia, finanças e direito. Outro grupo de inquiridos menciona que os melhores formadores são os inspetores da educação, a própria tutela e os técnicos do MEC. Casos mais esporádicos, foram as referências ao “amigo crítico”, os próprios legisladores, os peritos externos entendidos em TEIP e os técnicos da DGEstE.

4.4.2.6 – *Perfil de competências do diretor de escola*

Apesar de não ser este o objetivo da questão n.º 20 do questionário, deparámo-nos com muitos inquiridos a apontarem um perfil de competências de diretor de escola (121 referências). A categorização do perfil obedeceu às subcategorias inerentes ao conceito de

competência que explanámos no capítulo da revisão da literatura: conhecimentos (nível concetual e estratégico), capacidades (nível técnico) e atitudes (nível relacional).

No domínio das atitudes, os inquiridos assinalaram a vontade e a disponibilidade, a motivação para o cargo, a atitude de escuta e a capacidade de decisão, a atitude de aprendizagem contínua e de saber lidar com o erro, a assertividade, o espírito de missão e dedicação, o brio no cargo, a sensatez, o diálogo, a autenticidade de carácter, a atitude de observação, a vocação, a transparência e a justiça, a autonomia, uma personalidade forte, o gosto pelos desafios, a preocupação com a comunidade e com cada um em particular, o profissionalismo, o rigor, a organização, a humildade, a atitude crítica, a firmeza nas decisões, a exigência no cumprimento das responsabilidades, o espírito de líder transformacional, uma atitude dinâmica, a criatividade, a partilha e a cooperação, a iniciativa e a pró-atividade, a auto-análise e a autoconfiança.

No que se refere aos conhecimentos, apontam que o diretor deve ser experiente profissionalmente, conhecedor da escola, conhecedor da comunidade local, detentor de uma formação inicial adequada, bom professor, detentor de uma formação humana sólida, preparado para ser líder, e com "experiência de vida", com "*sabedoria*" (inquirido 385).

Quanto às capacidades do diretor, encontramos oito inquiridos a salientar a importância de capacidades inatas. Outros referem ainda a capacidade para mediar e resolver conflitos, capacidade de motivar equipas e em conjunto encontrar soluções, um bom gestor de recursos humanos, um leitor atento da legislação, capaz de estabelecer metas, de escolher uma boa equipa diretiva e capaz de delegar tarefas.

4.4.3 – SUGESTÕES DE MELHORIA NA PREPARAÇÃO DO DIRETOR

4.4.3.1 – *Responsabilidade da tutela*

Na questão n.º 21 do questionário solicitámos aos inquiridos que sugerissem aspetos a melhorar na preparação dos diretores de escola. O Anexo RRRR, o Anexo SSSS e o Anexo TTTT apresentam, respetivamente, o mapa mental, o sistema de categorias e a categorização dos dados desta questão. Estes podem ajudar na compreensão e visualização dos resultados que passamos a analisar.

Na análise dos resultados desta questão verificámos que as sugestões relacionadas com a responsabilidade da tutela na preparação dos diretores foram nitidamente as mais referidas. Destacamos 128 sugestões de melhoria dirigidas à tutela. Com maior peso foi sugerida uma maior oferta formativa desenvolvida pela tutela (28 referências). Afirmarções como a do inquirido 287 retratam o sentido de muitas das sugestões «*[d]everia existir uma obrigatoriedade da tutela em fornecer formação*».

Uma outra sugestão realçada por 11 inquiridos foi a criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria; afirma o inquirido 250 «*[c]ostumo dizer, meio a brincar, que ao lado do meu gabinete precisava de ter dois técnicos a trabalhar comigo: um advogado e um TOC [Técnico Oficial de Contas]...*», e, ainda, o inquirido 468 «*[u]m diretor deveria ser assessorado por um jurista e um contabilista. O Diretor neste momento trabalha "sem rede". Tem de tomar decisões sem qualquer apoio*».

Outras sugestões menos referidas foram a proximidade local das ações formativas, a formação da tutela para esclarecimento da legislação, a maior colaboração da tutela, reuniões e encontros entre diretores e a tutela, formações organizadas pela IGEC, financiamento da formação por parte da tutela, maior proximidade e articulação entre os órgãos do MEC, a retoma do CVTOAE – INA, encontros para análise dos resultados escolares com a DGE, melhores incentivos remuneratórios, maior articulação entre DGAE e os Centros de Formação de Agrupamento de Escolas na deteção das necessidades mais prementes de formação, formação de frequência obrigatória desenvolvida pela tutela, desenvolvimento de um plano de formação permanente, libertação de serviço do diretor para formação e reflexão, maior articulação entre o trabalho dos diretores e a tutela, criação de um centro de documentação *online* para diretores, *workshops* dinamizados pela tutela e por gestores profissionais, encontros com técnicos da DGEstE e da DGAE para análise de casos concretos, partilha de experiências com a administração local e central, formação dinamizada pela DGRHE, formação descentralizada, criação de ferramentas de monitorização da intervenção do diretor, formação promovida pela DGAE juntamente com as IES, desenvolvimento de referenciais de qualidade, acesso gratuito à formação, apoio de proximidade (retorno aos Centros da Área Educativa), maior cooperação entre o MEC e as IES, “aprofundamento” do PFLI, desenvolvimento de uma comunicação próxima, menos burocrática e inequívoca da tutela, formação no espaço de trabalho dinamizada por equipas do MEC, criação de uma direção de

escola que compreenda um diretor financeiro e um diretor pedagógico, criação de um manual de procedimentos, formação dinamizada pela tutela para preparar o ano letivo, empenho da tutela na formação do diretor/orientador (mentor) e existência de formações durante o mandato para melhoria de desempenho.

4.4.3.2 – *Propostas de uma formação mais específica*

Os inquiridos apontaram como sugestões de melhoria da preparação dos diretores de escola uma maior oferta formativa específica em administração escolar (98 referências); nas palavras dos inquiridos, encontraram-se as seguintes referências: «*Através de formação específica nas áreas da direção*» (inquirido 125), «*sobre conteúdos específicos da função*» (inquirido 199), «*Formação específica de acordo com as competências previstas na lei*» (inquirido 337), «*Formação específica e contextualizada*» (inquirido 506), «*Identificar as várias áreas específicas inerentes ao cargo de gestão; centrar a formação nessas áreas específicas*» (inquirido 90).

Ainda, no âmbito da formação específica, sugerem que a preparação dos diretores de escola pode ser melhorada através da frequência de cursos de formação especializada, ações de formação específicas, formação nas áreas de maior fragilidade, formações modulares, mestrados ou doutoramentos em administração escolar, cursos, programas e seminários específicos.

Menos referidas foram as sugestões relativas à criação de um curso de preparação para novos diretores, às palestras orientadas por especialistas e à criação de um MBA (*Master Business Administration*) específico para diretores de escola.

4.4.3.3 – *Propostas de uma formação mais prática e com partilha de experiências*

Sugerem uma formação mais prática, adequada às reais exigências da escola e do cargo (31 referências), porque, segundo o inquirido 112, «*[m]uita da formação a nível universitário é livresca (roda à volta de teorias). Não se adapta à realidade e exigências da escola de hoje, onde se torna imprescindível conseguir mudar mentalidades*». Como este inquirido, muitos outros sugerem a intensificação de dinâmicas de formação com carácter prático (10 referências), formação com uma vertente pragmática e proactiva, formação de carácter

técnico, formação prática baseada em estudos de caso¹⁴¹, formação adequada à escola onde o diretor exerce funções, formação através de *workshops*, formação que se traduza em conhecimento prático, com formadores conhecedores das escolas e do funcionamento do MEC, formação através de *case studies* nacionais e internacionais, formação com execução de situações do dia-a-dia, cursos ministrados por gestores e por líderes, criação de um perfil funcional do diretor, preparação «*através da criação de situações práticas e não só teóricas*» (inquirido 220), contacto mais profundo com os modelos de gestão das instituições, ações de formação a incidir sobre os planos estratégicos, formação para uma gestão por objetivos, cursos de pós-graduação e mestrado com conteúdos funcionais e ações de formação com análise de casos práticos.

Outros inquiridos sugerem que a preparação pode ser melhorada através da formação contínua (71 referências), nomeadamente através de ações de formação, Oficinas de Formação, Círculo de Estudos, formação contínua *online*, formação contínua dirigida aos diretores e subdiretores; através da partilha de experiências e de trabalho (66 referências), por exemplo, através da divulgação de boas práticas de gestão, reuniões e contactos inter pares, partilha de experiências de sucesso, reuniões entre diretores por região, partilha de experiências em contexto nacional e internacional, espaços de partilha moderados por especialistas, reuniões com diretores reconhecidos, conferências sobre as boas práticas nacionais e internacionais, fóruns de discussão para diretores, «*formação intradiretores*» (inquirido 482), partilha de documentação, pequenos grupos com partilha orientada, reuniões com os diretores mais idóneos (inquirido 245), seminários para debate de questões transversais, trabalho cooperativo entre diretores e visitas a outras escolas.

Quanto à periodicidade e duração da formação, destacamos 40 referências, nomeadamente as sugestões que se referem às formações anuais e de curta duração, formações intensivas, formações modulares desde 15 horas a 50 horas e formações em períodos de interrupção letiva.

Os inquiridos sugerem, ainda, formação em contexto de trabalho (31 referências): acompanhamento e avaliação do trabalho, realização de um estágio, formação obrigatória em contexto real para novos diretores, através da investigação-ação, estágio em escolas no

¹⁴¹ Tivemos algumas dúvidas se efetivamente o inquirido queria dizer “estudos de caso” ou *case studies* (casos de estudo). Frequentemente deparamo-nos com a confusão dos termos.

estrangeiro, utilização da técnica de *coaching*, formação modular prática em local de trabalho, inspeções com uma vertente formativa (inquirido 369), acompanhamento tutorial, aprendizagem em contexto enquanto subdiretor, formação contínua em contexto de trabalho, com recurso à técnica de mentoria (afirma o inquirido 269, *«[d]eve ter uma forte componente de formação em contexto de trabalho, com sessões de estágio noutras escolas onde os diretores sejam conhecidos pelas suas competências de liderança, e reciprocamente, prática supervisionada por um mentor no espaço escolar do formando»*), formação através de "amigos críticos" [afirma o inquirido 262, *«um trabalho de colaboração forte, através de introdução de dois "amigos críticos", por parte da IGEC (1 inspetor ligado à área de auditorias financeiras e OAL¹⁴²) e da DGE (1 diretor de serviços com experiência ao nível da gestão curricular e gestão de projetos), para acompanharem e colaborarem no âmbito da formação dos diretores»*], um estágio junto de um diretor, formação em exercício durante o primeiro mandato, estágios orientados por diretores experientes, preparação como o PFLI com um mentor/empresário, uma formação pós-graduada obrigatória com uma componente de estágio e avaliação no final do estágio. Acerca desta última sugestão, citamos o inquirido 60, *«Num contexto de profissionalização do cargo, (...) entende-se que a formação universitária, ao nível da pós-graduação deveria assumir um carácter obrigatório, bem como um estágio de 2 anos, sujeito a uma avaliação a cargo de uma estrutura nacional»*.

4.4.3.4 – Áreas da preparação do diretor a necessitar de melhoria

Na questão n.º 21 os inquiridos voltaram a apontar áreas a necessitar de melhoria em termos da preparação para o trabalho concreto dos diretores, nomeadamente no âmbito técnico (252 referências): gestão financeira (60 referências), área jurídica (40 referências), gestão administrativa (27 referências), legislação (25 referências), gestão de recursos humanos (21 referências), contabilidade (18 referências), gestão pedagógica (8 referências), contratação pública (7 referências), sistema das compras públicas (6 referências), gestão (4 referências, sem especificar um domínio mais restrito), contratação de pessoal (4 referências), avaliação (4 referências), supervisão (3 referências), Código do Procedimento Administrativo (3 referências), monitorização/controlo/auditoria (2 referências), área disciplinar (2 referências), área das Tecnologias de Informação e Comunicação (2 referências), gestão

¹⁴² Entendemos OAL como sigla de Organização do Ano Letivo.

pública (2 referências), e com uma referência apenas, Sistema de Controle Interno, inovação tecnológica, *marketing*, Segurança Social, fiscalidade, gestão escolar comparada, sistema de ensino, História da Educação, avaliação de desempenho, autoavaliação e, por fim, a gestão de processos.

No âmbito das relações humanas referem: liderança (14 referências), gestão de conflitos (9 referências), relações humanas (5 referências), comunicação (3 referências), inteligência emocional (2 referências), motivação (2 referências) e psicologia (2 referências).

No âmbito estratégico, foram feitas duas referências: a elaboração do projeto educativo e a gestão estratégica.

Por fim, alguns inquiridos aproveitaram o espaço para sugerir a criação da carreira profissional de diretor.

4.4.4 – UTILIDADE DA FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

4.4.4.1 – *Benefícios que a formação acarretou para os inquiridos*

Quando questionados sobre “Quão útil foi a sua formação na preparação para o cargo de diretor(a)?”, os inquiridos, maioritariamente, consideraram a sua formação em administração escolar útil ou muito útil. Após uma análise atenta das afirmações dos inquiridos e da respetiva categorização (conforme o Anexo UUUU, Anexo VVVV e Anexo WWWW, que, respetivamente, apresentam o mapa mental, o sistema de categorias e a categorização) de acordo com o Quadro 19, constatamos que 93,8% dos inquiridos considera a sua formação útil ou muito útil.

Quadro 19. Distribuição dos inquiridos em função da utilidade da formação em administração escolar

	Frequência	%	% válida	% acumulada
Muito útil	180	33,1	52,8	52,8
Útil	140	25,8	41,1	93,8
Pouco útil	12	2,2	3,5	97,4
Muito pouco útil	6	1,1	1,8	99,1
Inútil	3	0,6	0,9	100
Total de inquiridos que se pronunciaram	341	62,8	100	
Total de inquiridos que não se pronunciaram	202	37,2		
Total	543	100		

Os inquiridos referiram como útil na sua formação a partilha de experiências, o desenvolvimento de referenciais teóricos, a estruturação de uma visão intencional da gestão e da escola (*«abriu outras visões até então pouco perceptíveis»* – inquirido 230; *«saber por que se faz»* - inquirido 7), a componente técnica de algumas formações, a aquisição de conhecimentos de gestão financeira, os casos de sucesso do PFLI e do CVTOAE – INA, a abordagem de temáticas relacionadas com a liderança e a gestão dos recursos humanos, a compreensão do sistema educativo (*«uma visão holística da escola/agrupamento escolar»* – inquirido 291; *«o funcionamento micro, meso e macro do sistema educativo e os "jogos" que lhe estão subjacentes»* – inquirido 251), os conhecimentos que consolidaram e enquadraram a experiência anteriormente adquirida e que vieram facilitar a tomada de decisões, os momentos de reflexão durante e após a formação, a capacidade de antecipar questões e problemas no dia-a-dia do seu trabalho, a *«formação ajudou a compreender as situações concretas»* (inquirido 86), uma *«abordagem mais consistente dos problemas e da sua resolução»* (inquirido 195), o aumento da autoconfiança, o melhor desempenho do cargo, novos conhecimentos (conceitos, abordagens, formas e ferramentas de trabalho) e a gestão da burocracia.

Muitos inquiridos referem que a experiência adquirida foi determinante para uma maior aprendizagem e preparação do cargo. Valorizam o contacto com as situações reais do quotidiano do trabalho do diretor e afirmam que a experiência profissional juntamente com a formação foram contributos relevantes para a sua preparação.

Encontrámos outras referências, embora isoladas, aos benefícios que a formação acarretou, nomeadamente a ajuda nas questões formais e institucionais, a aprendizagem da linguagem técnica e específica, o aumento da capacidade de resiliência, a automotivação, o aumento de conhecimentos sobre a avaliação da escola, a capacidade para estimular lideranças intermédias e desenvolver bom clima de escola, a maior compreensão das políticas educativas, a compreensão do tipo de lideranças e o seu enquadramento local, a concretização e comunicação da visão e missão, o conhecimento da escola e o envolvimento da comunidade, o conhecimento da legislação, a capacidade de contextualização da prática com os normativos legais, a contratação de recursos, a definição do plano de melhoria, o melhor desempenho de funções administrativas, o desenvolvimento de competências de liderança e gestão, a estruturação e menor reatividade, a maior assertividade, as “bases” para

o exercício do cargo (inquirido 251), a gestão de conflitos, a gestão de equipas, a gestão de projetos, a gestão do tempo, a gestão por objetivos, a implementação de uma cultura de autoavaliação e de sucesso educativo, a motivação, a organização, a definição de métodos inovadores que contribuem para a melhoria do ensino-aprendizagem, a preparação do Projeto de Intervenção, a preparação para a mudança e para a inovação, a problematização multifacetada e o desenvolvimento da capacidade para encontrar soluções através de consensos, os conhecimentos sobre a qualidade e supervisão pedagógica, a capacidade para traçar objetivos pessoais e profissionais, e o desenvolvimento de uma cultura de melhoria contínua.

4.4.4.2 – Razões que levaram os inquiridos considerarem a formação pouco útil

Contudo, alguns inquiridos (cerca de 3,9%) consideraram a sua formação em administração escolar pouco, muito pouco útil ou inútil, nomeadamente os inquiridos que valorizam a experiência em detrimento da formação específica; para estes a formação académica não se mostrou relevante. Segundo o inquirido 180, esta *«acrescentou pouco face à elevada experiência que tinha»*, foi excessivamente teórica e pouco prática.

Paradoxalmente, para alguns inquiridos a formação em administração escolar foi deficitária na abordagem dos conhecimentos de gestão financeira; no entanto, para outros, ela incidia excessivamente sobre conteúdos relacionadas com aspetos administrativos e legislativos.

Um inquirido afirma que *«[p]ara além de alguma formação técnica de pouco valeu»* (inquirido 250). Para os inquiridos como este, a formação recebida foi manifestamente orientada para a gestão e não para a liderança. Para o inquirido 310, serviu apenas para garantir condição de opositor ao concurso, com áreas de formação desajustadas. Para o inquirido 64, faltou formação na gestão dos "mega agrupamentos". Para inquirido 163, a formação foi muito genérica e a gestão pedagógica não se apresentou relevante. Para o inquirido 93, foi ineficaz na dimensão técnica e prática. Foi inútil no que concerne à contratação pública (inquirido 42), inútil no que se refere aos procedimentos jurídicos e disciplinares (inquirido 42), revelou carência na formação para a leitura e interpretação da legislação (inquirido 285). Para o inquirido 418 a oferta formativa não corresponde à qualidade da formação.

Segundo o inquirido 122, «[p]ode-se ser um excelente diretor sem formação especializada».

Os inquiridos que não detêm formação específica em administração escolar sublinham, como já era expetável, a experiência anterior, quer enquanto docentes, quer no exercício de cargos de gestão de topo; por exemplo, o inquirido 401 sublinhou a preparação através da aprendizagem com outros diretores mais experientes: «A minha preparação foi fruto do trabalho com outros diretores/presidentes de conselhos diretivos enquanto elemento de Comissão Instaladora/Conselhos diretivos». A consulta do Anexo UUUU pode ajudar na visualização dos dados acerca da utilidade da formação.

4.4.5 – PROFISSIONALIZAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA

Quanto à 22.^a questão do inquérito por questionário «O que pensa sobre a profissionalização dos diretores?», obtiveram-se 438 respostas: 229 de concordância, 129 de discordância e 80 sem posicionamento relativamente à profissionalização. Tendo em conta somente os que tomaram posição, temos 64% de inquiridos favoráveis à profissionalização e 36% contra a profissionalização. Veja-se o Quadro 20 que apresenta a distribuição das respostas dos inquiridos e consulte-se, ainda, o Anexo XXXX, Anexo YYYY e Anexo ZZZZ, que, respetivamente, apresentam o mapa mental, sistema de categorias e categorização dos dados desta questão.

Quadro 20 Distribuição dos inquiridos em função do posicionamento quanto à profissionalização

	Frequência	%	% válida	% prós e contras
Concordância	229	42,2	52,2	64%
Discordância	129	23,8	29,5	36%
Pronunciaram-se mas não tomaram posição	80	14,7	18,3	-
Total de inquiridos que se pronunciaram	438	80,7	100	
Total de inquiridos que não se pronunciaram	105	19,3		
Total	543	100		

4.4.5.1 – Razões favoráveis à profissionalização

Encontrámos 62 inquiridos manifestando-se favoráveis à profissionalização sem tecerem quaisquer considerações acerca da forma e do processo de profissionalização; 21 inquiridos manifestam a sua concordância, desde que continue a ser um docente no exercício

do cargo; 13 inquiridos defendem uma carreira própria para o diretor de escola; 23 inquiridos sublinharam a utilidade, a necessidade e a urgência da profissionalização devido à complexidade que o cargo assumiu; 6 inquiridos consideram inevitável o caminho rumo à profissionalização; 3 inquiridos são favoráveis à profissionalização porque esta aumentaria a excelência e as boas práticas de gestão; 12 inquiridos concordam e sugerem um vencimento à altura; 7 inquiridos consideram que a profissionalização dignificaria e traria credibilidade ao cargo; 3 inquiridos concordam desde que seja um docente com experiência em cargos de gestão intermédia; outros afirmam que «[c]ada vez se justifica mais» (inquirido 382), «[d]everia ser seriamente considerado» (inquirido 410); «[e]m certa medida é uma mais-valia» (inquirido 296), «[é] importante e crucial» (inquirido 408), “vantajosa” (inquirido 219), «[n]ecessária para o desenvolvimento organizacional» (inquirido 433), «[o] único caminho positivo» (inquirido 541), «[p]arece ser a melhor forma de especializar a função» (inquirido 301), «[s]eria vantajoso e lógico» (inquirido 511), «[a] partir de um número de anos [de serviço] faz sentido» (inquirido 379), uma forma de assumir a especificidade da carreira (inquirido 221), comportaria autonomia para a carreira, reconhecimento da comunidade (inquirido 431) responsabilização e eficácia (inquiridos 319 e 523). Outros defendem uma carreira regulamentada, que permita o acesso a docentes e fosse reversível (inquirido 303), semelhante à carreira de inspetor, e com salário de dirigente através de um concurso nacional (inquirido 463), sem “jogos políticos” nos Conselhos Gerais (inquirido 83), para que o diretor não ficasse “refém” de grupos (inquirido 168). Seria «um passo, rumo à autoridade» (inquirido 252), clarificaria a posição do diretor (inquirido 493), com uma formação exigente adequada e contínua (inquiridos 51 e 285), desde que fosse um cargo assumido por um docente com formação em gestão pública (inquirido 289), permitiria uma melhoria contínua (inquirido 237), o investimento em formação seria mais sistemático (inquirido 458), desenvolveria uma carreira hierarquizada (inquirido 144), “essencial” (inquirido 326), de “extrema importância” (inquirido 542), porque traria “proteção jurídica” (inquirido 114), permitiria um distanciamento necessário do cargo (inquirido 31), “fundamental” (inquirido 193) para uma gestão de qualidade (inquirido 198).

Outros concordam desde que a profissionalização acarrete mais segurança no desempenho da função (inquirido 234), desde que haja uma separação entre a parte administrativa e a parte pedagógica (inquirido 316), desde que o diretor detenha experiência

docente e desempenho de cargos de gestão intermédia (inquirido 388), desde que seja docente há 15 ou mais anos (inquirido 236), desde que com formação adequada (inquirido 542) e com a devida supervisão da comunidade local (inquirido 188), desde que não conduza a um distanciamento do diretor da sala de aula (inquirido 167), desde que seja um docente com conhecimento suficiente da realidade da escola (inquirido 48), dependendo do perfil e não somente de um curso (inquirido 9), desde que seja um diretor com formação na área e experiência no cargo (inquirido 356), desde que com um tempo mínimo de serviço docente (inquirido 320), desde que desempenhado por um docente de carreira (inquirido 349), desde que o diretor possa continuar a lecionar (inquiridos 292 e 490), desde que não implique o distanciamento dos *stakeholders* (inquirido 456), desde que não inviabilize futuramente outras funções (inquirido 348), desde que se mantenha uma liderança pedagógica (inquirido 336), desde que seja um profissional da educação (inquirido 355), desde que tenha tido ligação com o sistema educativo (inquirido 513), desde que devidamente enquadrada com a descentralização e autonomia (inquirido 308 e 468), desde que não se "tecnocratize" o cargo (inquirido 418), para «*servir os outros e o Estado*» (inquirido 522), desde que o diretor se mantenha ligado ao processo ensino-aprendizagem (inquirido 318).

Outros sugerem que a profissionalização deveria ser reconhecida após o PFLI (inquirido 235), deveria de acontecer em contexto real de trabalho (inquirido 483), deveria existir uma fase experimental (inquirido 393), que contemplasse uma rotatividade entre escolas (inquirido 373), com avaliação e certificação (inquirido 137), e que fosse assessorado por profissionais na área jurídica, administrativa e financeira (inquiridos 11 e 477).

Um posicionamento menos consensual foi tomado e sugerido pelo inquirido 105 que concorda com a profissionalização «*não sendo restrit[a] a docentes*». Já o inquirido 38 defende uma sondagem, um consenso nacional quanto à questão:

Deverá ser realizada uma recolha de opinião a nível nacional junto dos diretores e outros membros de equipas de diretores no sentido de entender se é esse o pensamento dominante. Em caso afirmativo deveria iniciar-se um processo de profissionalização dos diretores ao qual deveria estar associada formação e processo de seleção adequado (inquirido 38).

4.4.5.2 – Razões contra a profissionalização

Identificaram-se 41 inquiridos com posição discordante relativamente à profissionalização sem apresentarem qualquer argumento; 13 discordam por julgarem que o cargo deixa de ser exercido por um docente; 9 inquiridos consideram “desnecessária” ou “irrelevante”, 4 inquiridos discordam porque afastaria o diretor da realidade educativa; 2 inquiridos discordam porque defendem a experiência que se adquire com o tempo; 4 inquiridos discordam porque o diretor ficaria impedido de lecionar; 2 discordam porque defendem um cargo de eleição; e 2 inquiridos defendem que o diretor deva ser cooptado entre o corpo de docentes da escola.

Deparámo-nos com muitos argumentos singulares pelo que realçamos alguns motivos de discordância:

- A escola não pode ser vista como uma "repartição pública" (inquirido 170);
- Não é viável, é mais importante a criação de assessorias na área da economia e finanças e na área jurídica (inquirido 527);
- Inadequada pela especificidade e contexto (inquirido 255);
- Manifesta-se contra diretores sem experiência docente (inquirido 310);
- O corporativismo perturba o interesse dos alunos (inquirido 109);
- Defende uma gestão colegial (inquirido 213);
- Depende do perfil do diretor, a profissionalização não aporta qualidade (inquirido 261);
- Desnecessária, é mais importante a formação (inquirido 71);
- O diretor deverá ser sempre um docente, é necessário que seja assessorado (inquirido 267);
- Os diretores devem ser profundos conhecedores da escola e não apenas profissionais (inquirido 528);
- Discorda devido à falta de enquadramento legal e à falta de autonomia (inquirido 395);
- Discorda porque deve ser uma função temporária (inquirido 93);
- Discorda porque «a direção deve ser da escola e para escola» (inquirido 457);
- Discorda porque a melhor forma de compreensão do cargo é o desempenho de cargos de liderança (inquirido 488);
- Discorda porque não implicará a prestação de contas à comunidade (inquirido 403);
- Discorda, porque o que é mais importante é imprimir-se outra dinâmica aos cursos especialização em administração escolar (inquirido 122);

- Discorda porque o diretor não pode ser um mero administrativo (inquirido 191);
- Discorda porque o diretor tem de conhecer o seu agrupamento (inquirido 161);
- Duvida da sua real importância (inquirido 368);
- Duvida da eficácia (inquirido 510);
- Discorda porque é mais importante o conhecimento concreto das situações (inquirido 413);
- Defende a especialização e diretores-docentes de carreira como os professores titulares (inquirido 536);
- É uma falsa questão: «*não se é (...) está-se diretor*» (inquirido 271);
- O diretor deve apresentar formação específica e deve ser escolhido entre os pares (inquirido 248);
- “Indesejável” (inquirido 341);
- Levará ao isolamento do cargo (inquirido 375);
- Mais uma burocracia como outras que já existem (inquirido 438);
- Não aporta nada de positivo, é mais importante a formação (inquirido 100);
- Não concorda com a carreira de diretor (inquirido 203);
- Não considera pertinente (inquirido 54);
- Não contribui para um melhor desempenho (inquirido 196);
- Não é essencial (inquirido 257);
- Não é uma medida positiva porque pode fazer com o diretor perca o contacto com a escola (inquirido 286);
- Não garante qualidade, depende do carácter do diretor (inquirido 498);
- Não melhora a escola e os resultados educativos (inquirido 266);
- Discorda porque iria transformar uma escola numa empresa (inquirido 322);
- Não se justifica (inquirido 6);
- Nos moldes atuais discorda (inquirido 157);
- Defende o modelo atual com algumas melhorias (inquirido 447);
- O cargo de direção deve ser uma etapa (inquirido 74);
- Pode afastar o docente do essencial (inquirido 347);
- A prática docente e aceitação da comunidade são essenciais (inquirido 423);
- Retira o conhecimento do meio (inquirido 40);

- Discorda porque assim corre-se o risco de ter diretores desconhecedores da pedagogia para sucesso (inquirido 540);
- Tender-se-ia para uma gestão meramente burocrática (inquirido 428);
- «A escola não é uma empresa» (inquirido 363);
- «A profissionalização faz-se exercendo» (inquirido 330);
- A «carreira de diretores poderá não ser a melhor solução» (inquirido 420);
- "Insuficiente" (inquirido 491);
- «Não creio que leve a algum lado» (inquirido 309);
- «Não entendo que seja fundamental» (inquirido 532);]

4.4.5.3 – Alertas quanto à questão da profissionalização

Apesar de não se posicionarem favoráveis ou contra a profissionalização do diretor de escola, alguns inquiridos consideram um «[i]nteressante tema de debate» (inquirido 274), «[é] uma questão que merece uma discussão aprofundada» (inquirido 277).

Os inquiridos que não tomam posição alertam para os seguintes aspetos: o diretor deve ser sempre um docente (inquiridos 327, 387, 412, 444, 478 e 506); com formação específica (inquiridos 204, 263, 443 e 452), sobretudo com formação em liderança de equipas (inquirido 460), «nomeadamente nas áreas de administração, gestão financeira, área de gestão de recursos humanos de avaliação» (inquirido 365); não apenas um diretor detentor de formação académica, mas com experiência no cargo (inquirido 206); apelam para os riscos de distanciamento que podem «desvirtuar a relação de pessoas, com pessoas, para pessoas, que uma instituição educativa comporta» (inquirido 362), é preciso ter sempre em conta «o lado das relações humanas» (inquirido 401), sublinham a importância da manutenção da ligação à comunidade (inquirido 342); «um bom diretor não pode perder de vista a sua "vocação" primeira – ser docente» (inquirido 496); atualmente a profissionalização não é uma prioridade (inquirido 147), é mais importante a dignificação do cargo (inquirido 402) e a autonomia da escola e do diretor (inquirido 277), sem autonomia não vale a pena pensar no assunto (inquirido 250), é mais “acertado” que deixem de ser «“reféns” de interesses exteriores à escola e a tudo o que ela deveria representar» (inquirido 47) e cumpram uma «missão em prol das crianças» (inquirido 385); a legislação não a prevê (inquirido 287), o limite de mandatos não é compatível com a profissionalização (inquirido 55), «[i]mpossível desde

que mantenham as responsabilidades e o ordenado do diretor» (inquirido 430); *«poderá ser positivo, mas não resolve por si só muitas das dificuldades atuais»* (inquirido 376), surgem dúvidas acerca da possibilidade de um diretor em *«qualquer equipa de docentes, com qualquer população escolar, com qualquer comunidade educativa»* (inquirido 392), duvida-se da operacionalização e da eficácia da profissionalização (inquirido 42); *«[p]ara quem não tem experiência é muito útil»* (inquirido 371), é mais importante para os diretores que querem “fazer carreira” (inquirido 146); é antes mais premente uma remuneração adequada (inquiridos 524 e 539).

4.4.6 – COMENTÁRIOS ESPONTÂNEOS DOS INQUIRIDOS

Não obstante a 23.^a questão do questionário se apresentar como um espaço aberto para inclusão de algum comentário que não tenha sido afluído nas questões anteriores, devido aos comentários relevantes nela encontrados, aquando da análise de conteúdo, decidimos tratá-la como se de uma questão central do inquirido se tratasse. A consulta do Anexo AAAAA, Anexo BBBBB e Anexo CCCCC (respetivamente apresentam o mapa mental, o sistema de categorias e a categorização) permite uma mais fácil visualização dos comentários dos inquiridos.

4.4.6.1 – Recapitulação da formação prática, partilhada e em contexto

Na 23.^a questão referem-se novamente propostas de melhoria relativamente à preparação dos diretores, nomeadamente a preparação em contexto de trabalho, através da experiência em equipas diretivas e através de mentoria. Os inquiridos sugerem que *«[d]everia conceder-se aos diretores que exercem funções pela primeira vez, uma espécie de ano zero, para trabalharem sem a pressão»* (inquirido 485), uma espécie de “estágio” com diretores experientes (inquiridos 180 e 536), uma formação acompanhada em local de trabalho como atualização (inquirido 403). Referem novamente a importância de uma preparação prática, de acordo com as necessidades dos diretores (inquirido 348), baseada nas tarefas exigidas (inquirido 533) com formadores conhecedores da realidade (inquirido 317), uma formação prática para as equipas diretivas (inquirido 228), cursos de mestrado e doutoramento práticos baseados na realidade (inquirido 482), uma maior oferta de formação de carácter técnico

(inquirido 153), através da realização de *workshops* e Oficinas de Formação ao longo do ano (inquirido 191).

Alguns inquiridos relevam a urgência de uma formação de proximidade, descentralizada, uma preparação sistemática e diversificada (inquirido 380), nos diversos “setores da gestão” (inquirido 483); uma preparação para uma ação pedagógica (inquirido 2), para melhor articulação entre a parte pedagógica e a parte administrativa (inquirido 222); uma preparação através da partilha de experiências entre pares (inquirido 312), com partilha de boas práticas nacionais e internacionais (inquirido 363); uma preparação na área financeira e jurídica (inquiridos 13, 59 e 114); uma preparação para a liderança e gestão de equipas (inquiridos 202 e 329); através da formação contínua; uma preparação de cariz profissional, segundo o inquirido 168, *«é imperiosa uma preparação profissional/profissionalizada, pois gerir um agrupamento de grandes dimensões envolve diversas valências e competências»*; com prestação de provas para o exercício do cargo (inquirido 301); uma preparação ética (segundo o inquirido 201, *«para que os diretores não se transformem em pequenos tiranetes "com o rei na barriga"»*).

4.4.6.2 – *Recapitulação das responsabilidades da tutela*

Quanto às propostas de melhoria do sistema, no que concerne ao cargo, os inquiridos reclamam melhores condições laborais (seguro de cobertura para atos de gestão não negligentes e equiparação ao cargo de diretor-geral), melhores condições remuneratórias e incentivos compensatórios, aumento da autonomia da escola e do diretor (sobretudo autonomia financeira e na contratação de pessoal), valorização e reconhecimento do trabalho, oportunidades de atualização, avaliação pela tutela e não pelo Conselho Geral, criação de uma carreira de diretor (o inquirido 487 salienta a importância de “diretores pedagógicos profissionais”), criação de estruturas administrativas, financeiras, jurídicas, contabilísticas de apoio ao diretor e a importante melhoria do sistema de compras e dos serviços administrativos.

Relativamente às propostas de melhoria em relação à missão da tutela, os inquiridos sugerem novamente um desenvolvimento mais intenso de ações de preparação dos diretores, afirmando que esta deveria ser uma prioridade da tutela; com formação gratuita; com a dinamização de encontros entre os diretores e a tutela; com um acompanhamento mais

construtivo da parte da tutela; com *workshops* organizados pela DGE e pela DGAE para esclarecimentos; com um programa de formação contínua dinamizado pelo MEC; com a elaboração de manuais de procedimentos; com a criação de gabinetes de apoio contabilístico e jurídico, e uma linha de apoio telefónico.

4.4.6.3 – *Recapitulação dos pontos fracos do sistema, da preparação e dos diretores*

Relativamente aos pontos fracos do sistema, no que concerne ao cargo, os inquiridos apontam a falta de autonomia e de reconhecimento do trabalho, assim como uma desadequada remuneração e manipulação da avaliação do diretor (8 referências); técnicos dos serviços administrativos impreparados; carência de pessoal com formação administrativa e financeira e impreparação dos Conselhos Gerais das escolas; criticam o modelo de eleição do diretor, ao referirem que «[o]s diretores devem ser selecionados pela sua competência» (inquirido 133); criticam o facto de ser permitido o acesso a um qualquer docente de qualquer área e sem formação; referem a instabilidade política, nas palavras do inquirido 117 afirma-se:

Ao longo de 15 anos de diretor já passei por vários ministros. Todos apregoavam que a suas políticas eram as melhores para garantir o sucesso da escola pública. O ministro seguinte encarrega-se sempre de desdizer o anterior. E assim continuaremos. Trata-se de um processo de legitimação do Estado (inquirido 117).

A centralidade da exigência e da responsabilização que recai excessivamente no cargo e a imprevisibilidade e diversidade das tarefas são também pontos fracos do sistema, assim como a constituição dos agrupamentos o que dificultou enormemente o trabalho do diretor.

No que concerne às fraquezas na preparação dos diretores, os inquiridos referem a formação insuficiente; a necessidade de formação também para as equipas diretivas; a descontinuidade do investimento de anos anteriores na preparação dos diretores; os cursos de formação especializada que efetivamente não preparam os diretores inexperientes; uma formação descontextualizada, genérica e pouco prática; e a falta de preparação na área administrativa, financeira, contabilística e jurídica.

Como pontos fracos na relação da tutela com os diretores, os inquiridos salientaram o desinvestimento na preparação do diretor ao remeter esta matéria para decisão individual dos diretores não a encarando como uma prioridade da sua missão; as ações desadequadas e avulsas da tutela; a falta de apoio da tutela após a formação; a falta de condições, confiança,

autonomia e reconhecimento; a responsabilização sem explicar o que exatamente se pretende; a falta de autonomia pedagógica, administrativa e financeira; o isolamento e distanciamento juntamente com a falta de dinamismo da parte da tutela.

Os inquiridos apontaram também alguns pontos fracos dos diretores: a impreparação de alguns diretores em algumas áreas e circunstâncias; a carente preparação para as exigências a que estão obrigados; a impreparação de alguns diretores para gerir sobretudo os grandes agrupamentos; as dificuldades na interpretação da legislação; o desconhecimento na área da psicologia, sobretudo na motivação de pessoas; a falta de conhecimentos administrativos e jurídicos; as qualificações polarizadas (uns com muita, outros sem formação); a sobrevalorização da experiência no cargo por parte de alguns diretores; a necessidade de uma liderança e uma ação centradas no ensino-aprendizagem.

4.4.6.4 – Recapitulação dos pontos fortes dos diretores e da preparação

Como pontos fortes do diretor, os inquiridos referem: a colaboração interpares; a iniciativa e o investimento numa formação específica e especializada; a preparação conseguida através da experiência e da dedicação; os diretores com um elevado nível de responsabilidade; a colaboração dos mais experientes quando a formação é desadequada; o facto da maioria dos diretores apresentar uma elevada preparação pedagógica e de gestão específicas.

Os inquiridos apontam como pontos fortes da preparação, os casos de sucesso, nomeadamente o Programa de Formação de Líderes Inovadores, a vasta oferta de cursos de formação especializada e a diversidade de instituições de ensino superior a oferecerem este tipo de formação.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Evitar discursos sinuosos e uma linguagem hermética foi sempre o nosso registo ao longo de todo o processo de investigação, não obstante algumas matérias se apresentarem com elevado grau de complexidade na sua compreensão, sobretudo pelo carácter subjetivo, informal e difuso que as mesmas comportam. Talvez de forma excessivamente abreviada e direta fomos procurando desconstruir o complexo, pois consideramos que a descoberta científica passa pela simplificação de processos. Não foi tarefa fácil extrair da subjetividade, da autoperceção dos diretores a objetividade que explica e responde às questões explícitas ou latentes na nossa investigação.

Como consequência, pretendemos que as conclusões se apresentem objetivas e essenciais no seu conteúdo, para que delas todos possam tirar o máximo proveito sem interpretações enviesadas e deambulações discursivas.

As conclusões devem apresentar as respostas à questão central da investigação (que se desdobra em questões específicas e subsidiárias) assumindo com transparência se e quais os objetivos foram alcançados.

Recordemos, então, a questão central da nossa investigação: Qual é a perceção dos diretores de escola pública de Portugal Continental acerca da sua preparação para o cargo?

Esta questão tem latentes três objetivos gerais: (i) conhecer a perceção dos diretores de escola sobre a sua preparação para o cargo; (ii) diagnosticar lacunas na preparação dos diretores de escola e, como objetivo prático, e consequência do primeiro, (ii) apontar estratégias que contribuam para o desenvolvimento de programas de preparação e desenvolvimento profissional dos diretores, pois, conhecendo lacunas podemos saber quais os aspetos que merecem ser atendidos pelos vários *stakeholders* implicados no processo de preparação e desempenho da administração escolar em Portugal (diretores, investigadores, formadores e tutela). Pretendemos assim contribuir para uma preparação dos diretores que se sustenta na prática, na investigação e na formação, contribuindo para que no futuro a formação vá efetivamente ao encontro das reais necessidades dos diretores, podendo-se, em última instância, “adaptar” a formação ao grupo de diretores em causa (experientes, não experientes, desta ou daquela região, com esta ou aquela característica).

Após enunciada cada questão de investigação, sucintamente e de imediato, apresentamos as conclusões a que chegámos, respondendo diretamente às questões de investigação.

1. *Qual o perfil-tipo do atual diretor de escola pública?*

Os dados da nossa investigação indicam que o diretor de escola do ensino público não superior no território de Portugal Continental caracteriza-se por pertencer maioritariamente ao género masculino (57%); apresentar uma idade compreendida entre os 45 e 54 anos (49%); pertencer a um dos grupos de recrutamento de Português, Matemática, História, Biologia e Geologia, Geografia, Matemática e Ciências da Natureza, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Visual e Tecnológica ou Português e Estudos Sociais e História (cada grupo com cerca de 6% dos inquiridos), verificando-se assim que pertence maioritariamente a grupos de docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico ou do Ensino Secundário (63%); apresentar como qualificação mais elevada o grau de licenciado (56%); deter formação especializada na área da administração escolar (77%); ter frequentado o Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar do INA (40%) e/ou Programa de Formação de Líderes Inovadores da DGAE/Microsoft (33%); exercer o cargo de diretor há 6 anos (61%) e ter sido reconduzido no cargo (68%); acumular 20 ou mais anos de tempo de serviço docente (92%); ter exercido cargos de gestão intermédia antes do cargo durante pelo menos cinco anos (59%); ter exercido cargos de gestão de topo antes do cargo durante pelo menos um cinco anos (69%); dirigir uma Unidade Orgânica com mais de 2 000 alunos matriculados (27%); dirigir uma Unidade Orgânica que leciona todos os ciclos de ensino (53%); dirigir uma Unidade Orgânica localizada geograficamente no litoral (65%), sobretudo no litoral urbano (36%); dirigir uma Unidade Orgânica inserida numa comunidade caracterizada economicamente pelo nível médio-baixo (58%).

Consideramos que o nosso estudo apresenta resultados consistentes dada a percentagem significativa de participação de diretores (n=543), equivalendo a uma taxa de resposta de 67% da população (810 diretores). O questionário de Sá e Silva (2015, outubro), aplicado a 797 diretores de escolas em Portugal Continental, com uma taxa de resposta na ordem dos 20% (n=156) e com o objetivo de esboçar o perfil do diretor escolar em Portugal, apresentou uma distribuição dos inquiridos de 47,1% para o género feminino e de 52,9% para

o género masculino; não muito longe da nossa amostra que apresenta 42,7% para o género feminino e 57,3% para o género masculino (cerca de 5% de diferença).

Denotamos que são diretores experientes, enquanto docentes e enquanto dirigentes escolares, grande parte deles foi reconduzida no cargo; apresentam um longo percurso profissional nas escolas por onde passaram e exerceram cargos de gestão intermédia e de topo; detêm formação em administração escolar, sendo que a maioria apresenta formação especializada; e dirigem escolas com elevado número de alunos matriculados, contrastando com a realidade internacional.

2. *Quais as percepções dos diretores de escola acerca da sua preparação antes de serem eleitos para o cargo de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008?*

Os resultados da nossa investigação indicam, por um lado, que os diretores inquiridos percecionam adequada preparação antes do exercício do cargo nos aspetos que se referem a: (i) conhecimento da cultura da comunidade; (ii) sentimento de credibilidade da comunidade local; (iii) promoção de relações positivas; (iv) desenvolvimento de parcerias; (v) trabalho e relação com o Conselho Geral; (vi) autoconfiança enquanto líder; (vii) melhoria do ensino-aprendizagem; e (viii) escolha das lideranças intermédias – aspetos relacionados com a comunidade local e ao nível das relações interpessoais. Por outro lado, percecionam menor preparação nos aspetos que se relacionam com: (i) gestão financeira; (ii) gestão da burocracia; (iii) aquisição e equipamentos; (iv) contratação de pessoal; (v) equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais; (vi) gestão do fraco desempenho das pessoas; e (vii) isolamento que o cargo acarreta – maioritariamente apresentam menor preparação nos aspetos relacionados com o sistema e com o âmbito da gestão administrativa.

Quanto à ordenação dos aspetos da adequada preparação, na subamostra dos inquiridos recentemente eleitos e sem terem exercido cargos de gestão de topo anteriormente (n=25), os resultados do nosso estudo apontam para os seguintes aspetos decrescentemente ordenados: conhecimento da cultura da comunidade, promoção de relações positivas, sentimento de credibilidade da comunidade local, desenvolvimento de parcerias, melhoria do ensino-aprendizagem, manutenção das iniciativas de melhoria, gestão de recursos humanos e escolha das lideranças intermédias.

Na Austrália Ocidental, o estudo de Clarke, Wildy e Styles (2011), dedicado aos recém nomeados diretores, indicava similitude em alguns aspetos relativamente à adequada preparação. Decrescentemente, os autores referem: o trabalho com os pais, desenvolvimento de relações positivas, desenvolvimento de parcerias, lidar com a visibilidade do cargo, conhecimento da comunidade, sentimento de credibilidade perante a comunidade, ajustamento ao isolamento do cargo e desenvolvimento profissional dos funcionários. Em Alberta, no Canadá, no estudo de Webber, Scott e Scott (2014), igualmente com recém nomeados diretores, relativamente aos aspetos da adequada preparação, encontramos somente semelhança num aspeto, a gestão adequada dos recursos humanos.

Na África do Sul, os estudos de Webber, Mentz, Scott, Okoko e Scott (2014) e Okoko, Scott e Scott (2014) indicam boa preparação dos diretores em alguns dos aspetos que o nosso estudo aponta igualmente. Os autores referem boa preparação dos diretores sul-africanos nos aspetos que se referem (decrescentemente) a: promoção de relações positivas, melhoria do ensino-aprendizagem, trabalho e relação com os pais, autoconfiança enquanto líder, sentimento de credibilidade da comunidade local, manutenção das iniciativas de melhoria e desenvolvimento de parcerias.

Os nossos resultados vêm confirmar o que aflorou o estudo de Ferreira e Silva (2014) acerca da falta de preparação dos diretores de escola na área financeira. O mesmo se verificou no estudo de Johnson (2016), com diretores dos Estados da Flórida e da Geórgia, nos EUA, e no estudo da Canadian Association of Principals e Alberta Teachers' Association (2014) no Canadá.

A gestão da burocracia é também menos acautelada na preparação dos diretores de escolas nos EUA e na Alemanha (Bush, 2015). Em Hong Kong, a investigação de Ng e Szeto (2015) evidenciou que os novos diretores esperam melhor preparação no desenvolvimento de competências para lidar com a fraca *performance*, com a gestão financeira, e para lidar com a legislação relativa à gestão escolar.

3. *Existem diferentes percepções acerca da preparação entre os vários grupos de diretores tendo em conta o género, experiência de gestão escolar, formação em administração escolar, nível de qualificação, escola que dirigem, localização geográfica e características da comunidade educativa?*

Consideramos que uma atenção a estes resultados pode contribuir fortemente para implicações práticas, isto é, encontrar razões para se investir mais em alguns aspetos e menos noutros aquando da formação dos diretores, tendo em conta a segmentação dos grupos de inquiridos.

Os resultados apontam diferenças estatisticamente significativas entre **géneros** com os homens a concordarem mais do que as mulheres quanto à sua adequada preparação nos aspetos relacionados com: (i) desenvolvimento e comunicação da visão e missão; (ii) manutenção das iniciativas de melhoria; (iii) lidar com o fraco desempenho das pessoas; (iv) gestão do tempo; (v) autoconfiança enquanto líder; (vi) visibilidade do cargo e julgamento dos outros; (vii) trabalho e relação com o Conselho Geral; (viii) aquisição de equipamentos; (ix) gestão financeira; (x) gestão de recursos humanos; e (xi) equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais.

Verificamos, ainda, no global dos aspetos, como já seria de esperar, tendo em conta a quantidade de itens que isoladamente foram testados e registaram diferenças estatisticamente significativas, que os homens também concordam mais do que as mulheres quanto à sua adequada preparação antes da eleição para o cargo.

A nossa investigação não consegue explicar o porquê destas e de outras diferenças que adiante serão apontadas, contudo elas não deixam de ser curiosas e interessantes, merecendo que outros procurem explicação através de mais investigação.

Quanto aos grupos de inquiridos que se distinguem pela **experiência** no cargo, os dados indicaram diferenças estatisticamente significativas com os diretores mais experientes a concordarem mais do que os menos experientes quanto à sua adequada preparação num único aspeto, “equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais”.

Entre os grupos que se distinguem por deterem ou não **formação especializada** em administração escolar anterior à eleição, verificámos uma percepção de maior preparação por parte daqueles que possuíam formação especializada. Os aspetos onde se evidenciaram

diferenças estatisticamente significativas foram: (i) desenvolvimento e comunicação da visão e missão; (ii) desenvolvimento de parcerias; (iii) dinamização do desenvolvimento profissional; (iv) trabalho e relação com os pais; (v) gestão do tempo; (vi) autoconfiança enquanto líder; e, por último, (vii) gestão financeira.

Consequentemente, também verificámos maior concordância dos inquiridos com formação especializada em administração escolar quanto a global dos aspetos da adequada preparação. Podemos concluir que os resultados indicam que a formação especializada acrescenta valor à preparação dos diretores.

Independentemente da formação em administração escolar ter sido especializada ou não, o grupo de inquiridos, que detinha algum tipo de formação anterior ao cargo, também concordou estar mais bem preparado do que o grupo que não apresentava formação, sobretudo nos aspetos que se referem a: (i) desenvolvimento e comunicação da visão e missão; (ii) dinamização do desenvolvimento profissional; (iii) gestão do tempo; (iv) autoconfiança enquanto líder; e (v) gestão financeira

Novamente, e consequentemente, também verificámos maior concordância do grupo que detinha formação no global dos aspetos da adequada preparação.

Quanto à comparação dos inquiridos tendo em conta as suas **qualificações**, verificámos que o grupo com qualificações mais elevadas ao nível de mestrado e doutoramento evidenciou maior concordância quanto à sua preparação nos aspetos que se referiam a: (i) conhecimento da cultura da comunidade; (ii) sentimento de credibilidade da comunidade local; (iii) desenvolvimento de parcerias; (iv) dinamização do desenvolvimento profissional; (v) gestão do tempo; e (vi) autoconfiança enquanto líder.

Consequentemente, no global dos aspetos da adequada preparação, o grupo com qualificações mais elevadas apresentou, novamente, valores mais elevados de concordância.

Quanto à comparação entre grupos de diretores que se distinguem por dirigirem escolas com e sem ensino **secundário**, os resultados apontam que o grupo que dirige escolas com ensino secundário concorda estar mais preparado no que se refere à “autoconfiança enquanto líder” e “visibilidade do cargo e julgamento dos outros” do que o outro grupo que dirige escolas que não lecionam o ensino secundário. Apesar das únicas evidências estatísticas

se verificarem nestes dois aspetos, no global dos aspetos da adequada preparação, também são os inquiridos que dirigem escolas com ensino secundário que denotam maior preparação.

Os resultados sugerem que os inquiridos que dirigem escolas de maior **dimensão** em termos de alunos matriculados consideram-se mais bem preparados do que aqueles que dirigem escolas com menor número de alunos nos seguintes aspetos: (i) conhecimento da cultura da comunidade; (ii) gestão de conflitos; e (iii) trabalho e relação com os pais.

No global dos aspetos da escala da adequada preparação não encontramos evidências estatísticas que demonstrem diferenças entre os grupos que se distinguem pela dimensão das escolas.

Quanto à comparação entre grupos de diretores tendo em conta o nível **socioeconómico** da comunidade local, constatámos que, nos aspetos relacionados com o conhecimento da cultura da comunidade, melhoria do ensino-aprendizagem e domínio e interpretação da legislação, o grupo inserido em comunidades de nível médio-alto concordou estar melhor preparado do que os demais grupos; no trabalho e relação com os pais e gestão de recursos humanos, os grupos inseridos em comunidades de nível médio-baixo e médio-alto expressaram maior preparação do que o grupo inserido em comunidade de nível baixo; no que se refere à escolha das lideranças intermédias, o grupo inserido em comunidades de nível médio-baixo concordou estar melhor preparado neste aspeto do que o grupo inserido em comunidades de nível socioeconómico baixo; quanto ao equilíbrio entre as exigências do sistema e necessidades locais, o grupo de inquiridos inserido em comunidades de nível socioeconómico médio-baixo concordou estar melhor preparado neste aspeto do que os demais grupos.

No global dos aspetos da adequada preparação, os inquiridos a dirigirem escolas inseridas em meios socioeconómicos menos favoráveis (nível baixo) consideram-se menos preparados que os demais grupos.

Na comparação que teve em conta a **localização geográfica** da escola, os resultados do nosso estudo sugerem que, no global dos aspetos da adequada preparação, os inquiridos do litoral suburbano sentem-se menos preparados do que os inquiridos do litoral urbano, interior rural, interior urbano e interior suburbano; com os inquiridos do interior urbano a sentirem-se mais preparados do que os inquiridos do litoral rural, litoral urbano e interior

rural; e com os inquiridos do interior suburbano a sentirem-se mais preparados do que os inquiridos do litoral rural, litoral urbano e interior rural.

Não querendo ser exaustivos neste momento derradeiro da nossa investigação, decidimos referir somente a comparação entre os inquiridos do **distrito de Lisboa e Porto**; no entanto, os resultados obtidos nas demais comparações foram relatados anteriormente e podem ser facilmente consultados.

Deste modo, entre os inquiridos de Lisboa e Porto não se encontraram diferenças estatisticamente relevantes em nenhum aspeto da adequada preparação. Contudo, no global dos aspetos, os inquiridos do Porto consideram-se mais preparados do que os inquiridos de Lisboa.

No respeitante ao global dos aspetos da adequada preparação, decrescentemente temos os distritos ordenados da seguinte forma: Coimbra, Beja, Castelo Branco, Guarda, Évora, Portalegre, Braga, Porto, Bragança, Viseu, Santarém, Lisboa, Viana do Castelo, Aveiro, Setúbal, Leiria, Faro e Vila Real

Consideramos estes resultados muito pertinentes para a tutela e outras entidades responsáveis pela formação e apoio aos diretores, na medida em que nos indicam quais os distritos que carecem de maior atenção e acompanhamento, dadas as dificuldades que os próprios diretores assumem estar a enfrentar.

Embora não tenhamos lugar para apresentar os resultados da análise por distritos, a indicação dos aspetos atualmente problemáticos permite que, na circunstância de se querer definir formação para estes diretores, se possa individualizar os conteúdos tendo em conta as necessidades de cada distrito. Consideramos que, com estes dados, os recursos podem ser (re)equacionados e utilizados de forma mais eficiente.

4. *Quais os problemas que atualmente enfrentam os diretores de escola no seu trabalho?*

Salientamos que os inquiridos tiveram níveis de concordância mais elevados quando se tratou da análise da sua preparação antes da eleição para o cargo do que nos aspetos que atualmente se apresentam problemáticos. Isto é, quando se tratou de avaliar a sua preparação, atingiu-se a concordância máxima de 94,63%, enquanto o nível mais baixo de concordância não foi inferior aos 50,94%; quando abordámos os aspetos que atualmente se

apresentam problemáticos, a percentagem máxima de concordância não foi para além dos 69,13% e a percentagem mínima de concordância atingiu os 5,94%, significando que os inquiridos, tendencialmente, estão mais em uníssono relativamente à concordância acerca da sua adequada preparação antes do cargo do que relativamente às dificuldades que atualmente atravessam no seu trabalho.

Os resultados da nossa investigação indicam que os inquiridos percecionam atualmente maiores dificuldades em: (i) gestão da burocracia; (ii) equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal; (iii) gestão do tempo; (iv) aquisição de equipamentos; (v) equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais; (vi) gestão financeira; (vii) contratação de pessoal; e (viii) gestão do fraco desempenho das pessoas.

Em contrapartida, os resultados indicam que os diretores percecionam menores dificuldades nos aspetos que se relacionam com: (i) conhecimento da cultura da comunidade; (ii) sentimento de credibilidade da comunidade local; (iii) autoconfiança enquanto líder; (iv) desenvolvimento de parcerias; (v) trabalho e relação com o Conselho Geral; (vi) promoção de relações positivas; (vii) desenvolvimento e comunicação da visão e missão; e (viii) visibilidade do cargo e julgamento dos outros.

Problemas semelhantes atravessam os diretores da Província de Columbia Britânica, Szalipski e Lenarduzzi (2015) referem o aumento da carga de trabalho, a falta de conhecimento nas áreas das finanças e contratação de pessoal como as principais dificuldades atravessadas pelos diretores desta província canadiana.

Se compararmos os resultados que obtivemos no subgrupo de inquiridos há três anos no cargo e sem nunca terem exercido cargos de gestão de topo (n=25), com o estudo de Hobson et al. (2003, conforme citado por Slater et al., 2008, p. 704), este último aplicado aos recém-nomeados diretores das escolas nos EUA, no Reino Unido e na Europa (no ano de 2003), constatamos que existe pelo menos quatro aspetos muito semelhantes aos que o nosso estudo apresenta. Os autores referiam problemas relacionados com:

- feelings of professional isolation and loneliness;
- dealing with legacy, practice and style of the previous head teacher;
- dealing with multiple tasks, managing time and priorities;
- managing school budget;
- dealing with (e.g. supporting, warning, and dismissing) ineffective staff;

- implementing new government initiatives, notably new curricula or school improvement projects; and
- problems with school buildings and site management (Slater et al., 2008, p. 704)

Enquanto isso, os resultados que obtivemos na análise do grupo recentemente eleito e sem experiência de cargos de topo (n=25) apontam para os seguintes aspetos (ordenados decrescentemente): aquisição de equipamentos, contratação de pessoal, gestão financeira, gestão da burocracia, equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais, equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, gestão do tempo e gestão do fraco desempenho das pessoas. No cruzamento dos estudos, encontramos semelhanças nos aspetos que se referem à gestão financeira, equilíbrio entre exigências do sistema e as necessidades locais, gestão do tempo e gestão do fraco desempenho das pessoas. Constatando-se, assim, que os problemas com que se deparam os recém eleitos diretores portugueses são muito semelhantes aos que muitos diretores também recém nomeados já se deparavam no ano de 2003.

Curiosamente, na Austrália Ocidental, o estudo de Clarke, Wildy e Styles (2011), com a participação dos recém nomeados diretores, indica problemas semelhantes. Decrescentemente os autores referem: gestão da burocracia, gestão do fraco desempenho das pessoas, equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, equilíbrio entre os imperativos do sistema e as necessidades locais e gestão do orçamento. Em Alberta, no Canadá, o estudo de Webber, Scott e Scott (2014), igualmente com recém nomeados diretores, indica novamente problemas semelhantes, decrescentemente referem: equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, gestão do fraco desempenho das pessoas, organização do próprio tempo, gestão orçamental, gestão da burocracia, gestão adequada dos recursos humanos, ajustamento ao isolamento do cargo, equilíbrio entre os imperativos do sistema e as necessidades locais. Na África do Sul, deparamo-nos com problemas novamente semelhantes. Segundo Webber, Mentz, Scott, Okoko e Scott (2014) e Okoko, Scott e Scott (2014), os problemas relacionam-se com: gestão da burocracia, melhoria do ensino-aprendizagem, aquisição de equipamentos, contratação de pessoal, gestão do fraco desempenho das pessoas, gestão de recursos humanos e equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais.

Comparando os resultados relativos à adequada preparação antes do cargo com aqueles que se referem aos aspetos que têm sido problemáticos atualmente no trabalho dos diretores, destacamos dois pontos no nosso estudo: (i) enquanto a gestão da burocracia se apresenta como o aspeto mais problemático no trabalho atual do diretor, a gestão financeira

era, antes da eleição para o cargo, o aspeto em que os inquiridos se encontravam menos bem preparados; (ii) apesar das mudanças na ordem dos aspetos, os sete aspetos são comuns às duas escalas, podendo-se inferir que, não obstante experiência adquirida ao longo do tempo, das mudanças no contexto da escola, das políticas educativas, da eventual formação em administração que alguns diretores foram adquirindo, os diretores das escolas continuam a deparar-se com os mesmos desafios no exercício do cargo.

Os dados tratados qualitativamente indicam, novamente, que os aspetos atualmente problemáticos no trabalho dos diretores inserem-se na dimensão “sistema”, apontando, de seguida, problemas relacionados com a dimensão “interpessoal” e com a dimensão “intrapessoal” e, por fim, com a dimensão “local”. Aliás já aquando das entrevistas exploratórias para obtenção da história de vida dos diretores nos havíamos deparado com o mesmo tipo de problemas.

Em certa medida, é-nos difícil perceber onde termina a falta de preparação dos diretores e onde começam as dificuldades inerentes às contingências do sistema enquanto “máquina administrativa” da educação em Portugal. É claro o peso de uma administração burocrático-legal do Estado português; verificámo-lo sobretudo nas palavras dos diretores quando apontam *«a [f]alta de autonomia na gestão corrente uma vez que a legislação "tudo prevê, tudo determina", não deixando margem para as especificidades de cada escola e para a criatividade»* (inquirido 391); a instabilidade legislativa, *«[s]obretudo as frequentes alterações legais da parte do poder central, com as confusas orientações/desorientações emanadas das direções gerais, as quais não permitem a estabilidade desejável na vida das escolas»* (inquirido 104); *«[a]s constantes mudanças das políticas educativas (...) sem se proceder a qualquer avaliação independente – dependemos da "filosofia" do ministro e não se consegue vislumbrar qualquer visão coerente sobre a missão da escola/educação»* (inquirido 112); a burocratização do sistema escolar e excessivo funcionalismo do cargo de diretor com a sobreposição da direção administrativa à direção pedagógica; o excesso de plataformas informáticas para preenchimento de dados; o congelamento de carreiras; a falta de tempo devido à burocracia; o excesso de burocracia associada à contratação pública; os problemas associados à criação do Manual de Procedimentos e à elaboração do Guia de Controlo Interno dos Serviços Administrativos; o controlo permanente da parte da tutela e os condicionamentos legais que afetam a distribuição serviço.

No que se refere à contratação de pessoal, salientaram-se os problemas relacionados com a instabilidade do corpo docente; problemas com o sistema de contratação; morosidade no processo de contratação de docentes; falta de docentes, independentemente do grupo de recrutamento; falta de psicólogos; ausência de assessoria jurídica e contabilística; inexistência de um Técnico Oficial de Contas nas escolas; falta de assessoria pedagógica; desajustado rácio de assistentes operacionais e técnicos para a quantidade de alunos nas escolas.

No que se refere ao trabalho e à relação com a administração central, destacam-se as seguintes lacunas: falta de apoio imediato, credível e coerente das estruturas centrais, nomeadamente apoio jurídico; falta de reconhecimento, credibilidade e confiança da parte da tutela; lentidão dos serviços centrais; distanciamento, falta de diálogo e de articulação entre a administração central e as escolas; dificuldade em obter resposta para questões específicas; ausência de objetivos, metas e planos da parte do MEC; sobreposição de competências entre a autarquia e as escolas; desigualdades provocadas pela Parque Escolar; falta de coragem para uma adequada colocação docentes; ausência de uma visão na adequação de pessoal não docente à escola; e inexistência de critérios claros na definição da rede escolar.

Quanto às dificuldades inerentes à gestão administrativa e financeira salientamos a gestão dos recursos financeiros; a contabilidade, a gestão administrativa e patrimonial; a degradação das instalações e a manutenção de equipamentos; a complexidade da gestão administrativa; e os orçamentos desajustados às necessidades dos agrupamentos.

Na gestão dos recursos humanos, foram referidos problemas relacionados com: a articulação das lideranças intermédias; as dificuldades na gestão dos recursos humanos não docentes; a indisponibilidade a tempo inteiro dos coordenadores; a impreparação do coordenador e assistentes da equipa diretiva, docentes e assistentes operacionais e problemas com a monitorização e supervisão pedagógica.

Foram também apontados problemas inerentes à criação dos agrupamentos de escolas, nomeadamente: a dimensão dos agrupamentos, as grandes distâncias entre as escolas, o excesso de alunos por turma, a impossibilidade de uma gestão de proximidade, e o excesso de alunos tendo em conta a capacidade de alguns agrupamentos.

Na aquisição de bens e serviços identificaram-se problemas relacionados com a plataforma de compras públicas e com a plataforma de contratações públicas.

Na dimensão interpessoal, mais precisamente no trabalho e relação com os pais, destacaram-se problemas relacionados com: a desvalorização do papel educativo da escola; a falta de envolvimento responsável da parte dos encarregados de educação; Associações de Pais pouco ativas e apenas focadas em questões particulares; a ingerência dos pais; as dificuldades em responder aos problemas das famílias; a intolerância e agressividade dos pais; a desresponsabilização dos pais em relação aos seus educandos; a falta de participação dos pais no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades; e as atitudes demagógicas dos pais.

Relativamente ao trabalho e relação com os alunos, foram realçadas dificuldades na gestão das atitudes dos alunos, nomeadamente a indisciplina e o desinteresse pelos estudos.

Quanto à motivação das pessoas, os inquiridos salientaram: a incapacidade para motivar docentes para atividades não "compensadas"; a dificuldade na mobilização das pessoas perante um clima crispado; e a manutenção da motivação do trabalho em equipa.

Na gestão da mudança também se apresentaram dificuldades, nomeadamente: a resistência à mudança por parte dos docentes e não docentes; a relutância dos docentes na compreensão do ensino profissional; e na falta de tradição de lideranças intermédias.

Na dimensão intrapessoal, os inquiridos salientam a multiplicidade de responsabilidades e competências inerentes ao cargo, mais concretamente, as dificuldades relacionadas com: a gestão do tempo; o equilíbrio entre vida profissional e pessoal; a conciliação de todas as funções que o cargo determina; e «(...) *o peso da responsabilidade que a legislação atribui ao diretor/controlador de todos os setores e situações*» (inquirido 51); a gestão de decisões, nomeadamente, o medo de errar e o trabalho solitário que o cargo acarreta.

Quanto à dimensão local, os inquiridos referiram problemas relacionados com a melhoria do ensino-aprendizagem, as dificuldades na articulação curricular entre níveis de ensino, o foco no processo ensino-aprendizagem, a criação de percursos escolares alternativos, as dificuldades de inovação pedagógica, a incapacidade para apoiar os alunos com Necessidades Educativas Especiais e a mobilização para a melhoria da qualidade das aprendizagens. No contexto e cultura da comunidade local, os inquiridos salientaram problemas relacionados com a conjuntura socioeconómica do país; a diminuição demográfica; os problemas com a abertura da escola à comunidade; os hábitos instalados na cultura de

escola; a forte emigração que provocou decréscimo de alunos; e o isolamento geográfico da escola.

5. *Existem percepções diferentes acerca dos aspetos atualmente problemáticos entre os vários grupos de diretores tendo em conta o género, experiência de gestão escolar, formação em administração escolar, nível de qualificação, escola que dirigem, localização geográfica e características da comunidade educativa?*

Os resultados apontaram diferenças estatisticamente significativas nos aspetos atualmente problemáticos entre **géneros**. Por um lado, encontramos os homens a concordarem mais do que as mulheres quanto às dificuldades que enfrentam relativamente ao conhecimento da cultura da comunidade local e, por outro lado, com as mulheres a concordarem mais do que os homens quanto às dificuldades que se prendem com a gestão do tempo.

No global dos aspetos, não encontrámos diferenças estatisticamente relevantes entre géneros quanto aos desafios atuais no exercício do cargo.

Entre grupos de inquiridos que se distinguem pela **experiência** no cargo, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, com os menos experientes a concordarem mais do que os mais experientes quanto aos problemas atuais em dois aspetos apenas: contratação de pessoal e aquisição de equipamentos. No global dos aspetos não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Entre os grupos que se distinguem por deterem ou não **formação especializada** em administração escolar, não se verificaram diferenças estatisticamente relevantes quanto aos aspetos atualmente problemáticos. No global dos aspetos também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos

O grupo de inquiridos, que não apresenta qualquer tipo de formação em administração escolar, independentemente de ser especializada ou não, concordou ter mais dificuldades na gestão da burocracia do que o grupo que detém formação.

Curiosamente, quando comparámos os dois grupos (o que detém e o que não detém formação em administração escolar, independentemente de ser especializada ou não), verificámos maior concordância do grupo que apresenta formação quanto a global dos

aspectos problemáticos do que o grupo que não detém qualquer tipo de formação em administração escolar.

Novamente e curiosamente, os inquiridos com **qualificações** mais elevadas ao nível de mestrado e doutoramento evidenciaram maior concordância quanto ao desafio que está a ser no seu trabalho atual a gestão dos recursos humanos.

No global dos aspetos atualmente problemáticos não encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos que se distinguem pela qualificação.

Quando comparámos os grupos de inquiridos que se distinguem por dirigirem escolas que lecionam e não lecionam o ensino **secundário**, verificámos que o grupo que dirige o primeiro tipo de escolas concorda ter mais problemas na promoção de relações positivas. No global da escala dos aspetos atualmente problemáticos, os inquiridos que dirigem escolas com ensino secundário denotam maiores problemas que os demais.

Nos grupos de inquiridos que se distinguem por dirigem escolas com diferentes **dimensões** em termos de número de alunos matriculados não encontrámos diferenças, quer quando comparados em cada aspeto isoladamente, quer no global dos aspetos atualmente problemáticos.

Entre os inquiridos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades locais caracterizadas por diferentes níveis **socioeconómicos**, os resultados apontam diferenças nos seguintes aspetos: desenvolvimento e comunicação visão e missão, melhoria do ensino-aprendizagem e manutenção das iniciativas de melhoria – com o grupo inserido em comunidades de nível baixo a apresentar maiores dificuldades do que os demais grupos; e equilíbrio exigências sistema e necessidades locais – com o grupo inserido em comunidades de nível baixo a considerar ter maiores dificuldades do que o grupo de inquiridos inserido em comunidades de nível médio-baixo.

No global dos aspetos atualmente problemáticos, os inquiridos que dirigem escolas inseridas em meios socioeconómicos menos favoráveis (nível baixo) denotam maiores dificuldades do que os demais grupos.

Novamente, como já era expetável, verificámos que o nível socioeconómico menos favorável da comunidade local acarreta dificuldades para o trabalho do diretor.

Os resultados da comparação, através do teste *post hoc* de Dunn, tendo em conta a **localização geográfica** da escola, evidenciou que no global dos aspetos atualmente problemáticos existem diferenças estatisticamente significativas quando comparámos o grupo de inquiridos do interior urbano com os grupos do litoral urbano, litoral rural, litoral suburbano e interior rural, sempre com o grupo do interior urbano a apresentar menos dificuldades que os demais grupos; e entre o grupo do litoral urbano e interior rural, com os primeiro grupo a sentir mais dificuldades no global dos aspetos.

Nos aspetos atualmente problemáticos, entre os inquiridos dos **distritos** de **Lisboa** e do **Porto** encontramos uma diferença estatisticamente relevante na “manutenção das iniciativas de melhoria”, com os inquiridos de Lisboa a concordarem mais que este aspeto esteja a ser atualmente problemático. No global da escala não verificámos diferenças estatisticamente significativas.

No respeitante à concordância dos inquiridos quanto ao global dos aspetos atualmente problemáticos deparámo-nos com os distritos ordenados decrescentemente (do mais para o menos problemático): Viseu, Vila Real, Guarda, Setúbal, Leiria, Faro, Portalegre, Lisboa, Porto, Viana do Castelo, Santarém, Évora, Braga, Aveiro, Bragança, Castelo Branco, Beja e Coimbra.

6. Como se caracterizam as experiências de aprendizagem dos atuais diretores de escola de Portugal Continental?

Relativamente às experiências de aprendizagem do cargo de diretor, todos os segmentos amostrais (grupos) revelaram tendências de práticas formais, intencionais, estruturadas, auto-iniciadas, voluntárias, pró-ativas, locais, universitárias e específicas.

Verificámos uma maior tendência do grupo de inquiridos com menor experiência no cargo (igual a três anos ou menos anos e sem experiência anterior em cargos de gestão de topo – n=25) para práticas de preparação mais estruturadas, auto-iniciadas, voluntárias, pró-ativas, locais, universitárias e específicas do que os demais grupos amostrais.

Exceção à tendência dos vários segmentos da amostra, como já era expetável, foi o grupo de inquiridos que não detêm formação em administração escolar, caracterizando-se por experiências de aprendizagem mais informais, fragmentadas, locais, profissionais e gerais.

As experiências de preparação dos diretores canadianos, no estudo de Webber, Mentz, Scott, Okoko e Scott (2014), caracterizam-se por um carácter tendencialmente formal,

intencional, estruturado, de auto-iniciativa, pró-ativo, local, profissional e geral. Já os inquiridos portugueses (n=25) caracterizaram as suas experiências de forma diferente em alguns itens. Para os diretores portugueses a sua preparação assumiu um cariz também formal, intencional, muito semelhante ao perfil canadiano; mais estruturado e de mais acentuada auto-iniciativa que o perfil canadiano; voluntário, pró-ativo e local como o perfil canadiano; mais universitário e específico, em vez de profissional e geral como afirmaram os inquiridos de Alberta no Canadá.

7. *Qual a oferta formativa específica em administração escolar oferecida pelas instituições de ensino superior em Portugal Continental?*

Numa pesquisa empreendida nos *websites* das instituições superiores encontrámos uma oferta diversificada de pós-graduações e cursos de formação especializados em administração escolar. No *website* da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), na base de dados dos cursos superiores acreditados, deparámo-nos com o registo de uma licenciatura em administração escolar (numa instituição privada, embora já não ativa aquando da nossa pesquisa); dezasseis mestrados (doze lecionados em instituições públicas e quatro em instituições privadas); e três doutoramentos (sendo um doutoramento em associação entre duas instituições públicas e uma privada, os outros dois doutoramentos oferecidos por instituições públicas).

8. *Que utilidade atribuem os diretores de escola à formação que receberam em administração escolar?*

Constatámos que cerca de 94% dos inquiridos considerou a sua formação em administração escolar útil ou muito útil.

Referiram como aspetos mais úteis a partilha de experiências, o desenvolvimento de referenciais teóricos, a estruturação de uma visão intencional da gestão e da escola, a componente técnica de algumas formações, a aquisição de conhecimentos de gestão financeira, os casos de sucesso do Programa de Formação de Líderes Inovadores e do Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar, a abordagem de temáticas relacionadas com a liderança e a gestão dos recursos humanos, a compreensão do sistema educativo, os conhecimentos que consolidaram e enquadraram a experiência anteriormente adquirida e que vieram contribuir para tomada de decisões, os momentos de reflexão durante

e após a formação, a capacidade de antecipar questões e problemas no dia-à-dia do seu trabalho, o aumento da autoconfiança e os novos conhecimentos (conceitos, abordagens, formas e ferramentas de trabalho).

Os 4% de inquiridos que consideraram a sua formação em administração escolar pouco, muito pouco útil ou, até mesmo, inútil valorizam a experiência em detrimento da formação específica. Para estes a formação foi excessivamente teórica, deficitária na abordagem dos conhecimentos de gestão financeira, incidindo excessivamente sobre conteúdos relacionadas com aspetos legislativos, e menos relacionados com a liderança. Segundo outros, serviu para garantir a condição de opositor ao concurso, foi uma formação muito genérica, ineficaz na dimensão técnica e prática, inútil no que concerne à contratação pública, inútil no que se refere aos procedimentos jurídicos e disciplinares. Para outros revelou carência na formação, na leitura e na interpretação da legislação.

9. Qual o posicionamento dos inquiridos quanto profissionalização do diretor de escola?

Não obstante o termo não ser entendido por todos da mesma forma, os diretores manifestaram-se favoráveis à profissionalização, tal como se manifestaram os diretores espanhóis (Ritacco & Bolívar, 2016).

No total da nossa amostra (n=543) obtiveram-se 438 respostas à questão sobre a profissionalização (recordamos que esta questão não se apresentava com preenchimento obrigatório), 229 de concordância, 129 de discordância e 80 sem posicionamento relativamente à profissionalização, isto é, dos 358 inquiridos que tomaram posição, 64% manifestaram-se favoráveis e 36% mostraram-se contra a profissionalização do diretor de escola.

Encontrámos muitos inquiridos manifestando-se favoráveis à profissionalização sem tecerem quaisquer considerações acerca da forma e do processo de profissionalização.

Deparámo-nos igualmente com uma panóplia de condições e argumentos apresentados pelos diretores favoráveis à profissionalização. São favoráveis desde que seja exclusivo a docentes; defendem a necessidade e a urgência da profissionalização devido à complexidade que o cargo assumiu; aumentaria a excelência e as boas práticas de gestão nas escolas; seria mais um passo no alcance de um vencimento à altura; dignificaria e traria

credibilidade ao cargo; aceitam-na desde que o cargo seja assumido por um docente com experiência em cargos de gestão intermédia; «[a] partir de um número de anos [de serviço] faz sentido» (inquirido 379); uma forma de assumir a especificidade da carreira (inquirido 221); uma carreira que comportaria autonomia e o reconhecimento da comunidade (inquirido 431), «um passo, rumo à autoridade» (inquirido 252); clarificaria a posição do diretor (inquirido 493); implicaria maior responsabilização e eficácia (inquiridos 319 e 523); desde que seja uma carreira regulamentada e seja reversível, isto é, que permita o regresso à docência (inquirido 303); desde que seja semelhante à carreira de inspetor e com salário equivalente ao de dirigente público através de um concurso nacional (inquirido 463), sem os "jogos políticos" dos Conselhos Gerais (inquirido 83), não ficando o diretor "refém" de grupos (inquirido 168); desde que haja formação exigente e adequada (inquiridos 51 e 285); traria "proteção jurídica" (inquirido 114); permitiria um distanciamento necessário ao cargo (inquirido 31); "fundamental" (inquirido 193) para um gestão de qualidade (inquirido 198); desde que acarrete maior segurança no desempenho da função (inquirido 234); desde que o diretor mantenha uma liderança pedagógica (inquirido 336); desde que seja devidamente enquadrada com a descentralização e autonomia (inquirido 308 e 468).

Identificaram-se também inquiridos com posição discordante relativamente à profissionalização sem apresentarem qualquer argumento. Outros apresentaram os seguintes argumentos contrários: julgam que o cargo deixaria de ser exercido por docentes; afastaria o diretor da realidade educativa; o diretor ficaria impedido de lecionar; defendem um cargo de eleição, cooptado entre o corpo de docentes da escola.

10. Que propostas apresentam para a melhoria da sua preparação e para o seu desenvolvimento profissional?

Os cursos de formação especializada foram as modalidades de formação mais destacadas pelos inquiridos, sobretudo cursos de pós-graduação e mestrado. Outros inquiridos houve que mencionaram a importância da partilha de experiências (reuniões e encontros interpares). Outros, ainda, relevaram a formação contínua, seminários, Oficinas de Formação, Círculo de Estudos, Jornadas de Formação, o CVTOAE/INA, a formação em regime *e-learning*, formação por regiões, *workshops*, formações modulares, sessões de esclarecimento promovidas pela tutela, partilha de boas práticas, intercâmbios nacionais e internacionais.

As referências à aprendizagem através da experiência em contexto real de trabalho tomaram o segundo lugar enquanto melhores modalidades. Alguns inquiridos sugerem a aprendizagem interpares, através de mentoria. Outros referem, ainda, a importância de uma formação que misture as abordagens teórica e prática, com experiências em contexto real de trabalho, através de encontros de discussão e análise de casos práticos, outros ainda solicitam formação inicial para novos diretores.

Como conteúdos fundamentais na preparação dos diretores foram referidos: (i) gestão administrativa e financeira – a contabilidade, as compras públicas, a gestão documental, o Código do Procedimento Administrativo, a utilização de plataformas eletrónicas, a gestão financeira pública, a contratação pública, a Segurança Social, a fiscalidade, a gestão de processos; (ii) gestão de recursos humanos – a liderança, a gestão de conflitos, o *empowerment* de equipas, a promoção de relações positivas, a inteligência emocional e social, os conteúdos da psicologia e da sociologia; (iii) área jurídico-legal – o direito administrativo, o regime disciplinar, o Sistema de Controlo Interno e Ação Disciplinar, o direito do trabalho e o direito da educação; (iv) área pedagógica – a aprendizagem, a indisciplina, as neurociências, a educação comparada, o sistema de ensino, a História da Educação, a programação neurolinguística e a orientação vocacional; (v) área estratégica – as estratégias de resolução de problemas, as políticas educativas, o trabalho por objetivos, a visão interdisciplinar, a gestão de projetos, a criação de parcerias, a inovação tecnológica, o desenvolvimento de uma liderança inovadora e a elaboração do Projeto Educativo; (vi) gestão organizacional – a preparação para a mudança e a abordagem de conteúdos da sociologia das organizações; (vii) avaliação – a supervisão, a qualidade, a avaliação das escolas, a avaliação de desempenho e auto-avaliação; (viii) comunicação – o *marketing*, relações públicas, a gestão da comunicação e da informação e as Tecnologias de Informação e Comunicação; (ix) ética – as temáticas de serviço público e de ética profissional.

Quanto aos melhores dinamizadores da preparação, os inquiridos destacam as Instituições de Ensino Superior, os Centros de Formação, a tutela (Ministério da Educação e Ciência, o Instituto Nacional de Administração, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, a Direção-Geral da Administração Escolar, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, a Direção-Geral da Educação, a Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo e as Direções de Serviços Regionais. São também mencionadas outras entidades

cuja missão principal não passa pela formação, nomeadamente as empresas e as associações de diretores de escolas.

Como melhores formadores foram referenciados aqueles que detenham conhecimento teórico e prático (formadores-diretores experientes, líderes inspiradores de boas práticas), os professores universitários com experiência em cargos de liderança, juristas, gestores da administração pública, antigos titulares de altos cargos públicos, economistas, docentes de economia, finanças e direito. Outro grupo de inquiridos menciona que os melhores formadores são os inspetores da educação, a própria tutela e os seus técnicos.

Quanto às sugestões de melhoria na preparação, formação e desenvolvimento profissional dos diretores, os inquiridos dirigiram as suas recomendações sobretudo à tutela. Solicitam formação para esclarecimento da legislação; formações dinamizadas pelo MEC, DGE, IGEC, DGEstE, DGRHE, DGAE em parceria com as IES; retoma do CVTOAE/INA e “aprofundamento” do PFLI DGAE/Microsoft; maior articulação entre DGAE e os CFAE na deteção das necessidades de formação; formação de frequência obrigatória para diretores; desenvolvimento de um plano de formação permanente; libertação de serviço letivo do diretor para formação e reflexão; criação de um centro de documentação *online*; formação em contexto local de acordo com as necessidades locais; formação nas áreas de maior fragilidade dos diretores; existência de referenciais de qualidade e financiamento ou gratuitidade da formação.

Sugerem formação baseada na prática, adequada às reais exigências da escola e do cargo, com formadores conhecedores das escolas e do funcionamento do MEC, uma formação através de *case studies* nacionais e internacionais; sugerem a criação de um perfil funcional do diretor; ações de formação a incidir sobre os planos estratégicos; e cursos de pós-graduação e mestrado com conteúdos funcionais.

Como podemos constatar nos nossos resultados, algumas das sugestões dos diretores inquiridos vão de encontro ao que a literatura recomenda no desenvolvimento de programas de preparação. Atendamos às indicações de alguns autores, nomeadamente de Darling-Hammond et al. (2007), quando aborda as características dos programas exemplares: uma preparação centrada no formando e com a integração da teoria e prática e estimulando a reflexão; um corpo docente experiente em administração escolar; um apoio social e

profissional, com mentoria formal e com consultoria de diretores especialistas. A importância dos programas apresentarem reconhecimento através da acreditação (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2015). A importância de uma formação prática em que haja espaço para o *feedback*, para uma aprendizagem experiencial (Karstanje & Webber, 2008), no local de trabalho, dando lugar à inovação no trabalho e à reflexão da sua ação (Hulsbos, Evers, & Kessels, 2015). Moyle (2016) adverte para a importância dos programas de preparação definirem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de acordo com as necessidades dos diretores e das escolas; basearem-se em teorias e práticas de liderança e administração integradas e apoiadas no trabalho diário dos diretores; e apresentarem um corpo de formadores constituído por académicos e profissionais especialistas em liderança escolar, atualizados e produtivos em termos de pesquisa e publicação na área da aprendizagem profissional dos diretores. Na Rússia, Bysik et al. (2015) concluem que os conteúdos das formações destinadas aos diretores de escola neste país focam-se, predominantemente, no âmbito da gestão financeira, legislação educativa, política educativa pública e avaliação da qualidade da escola, contrariamente a outros países que tendencialmente se orientam para assuntos relacionados com a liderança em detrimento da gestão por competências. No Reino Unido, Simkins, Close e Smith (2009) relatam que, nos programas de *shadowing*, os docentes mudaram positivamente a sua perceção acerca do papel do diretor, adquirindo um entendimento mais profundo das complexidades e da relevância que este cargo tem na aprendizagem dos alunos.

A partir do nosso “construto pentafoocal integrado” de “liderança para a aprendizagem”¹⁴³ denotámos que os inquiridos fizeram ténues referências à necessidade de uma preparação para uma liderança instrucional ou pedagógica. De igual modo, as problemáticas inerentes aos contextos de diversidade cultural (próprios de uma “liderança social”) não foram diretamente mencionados, nem como dificuldades, nem como assuntos prementes na formação dos diretores de escola. Talvez a pouca sensibilização para a temática ou o assumir como um todo (quando falam dos contextos desfavorecidos economicamente, sem atender às diferenças culturais), possa explicar a ausência de tais menções. No que se refere à liderança transformacional, deparámo-nos com dificuldades na mobilização para a

¹⁴³ A expressão “liderança para a aprendizagem” é uma ideia de Hallinger (2009), no entanto, o “construto integrado pentafoocal de liderança” que compreende a liderança pedagógica, instrucional, transformacional, partilhada e social, conforme expusemos na introdução, é uma construção nossa.

mudança e na motivação dos docentes, não docentes e alunos. As referências aos problemas relacionados com a liderança partilhada não se manifestaram tão significativos quanto outros problemas.

Quanto às propostas de melhoria do sistema e do cargo, os inquiridos sugerem: maior proximidade e articulação entre os órgãos do MEC; apoio mais intenso e mais recursos; maior descentralização; aconselham que se evite as constantes mudanças de políticas e de legislação; a elaboração de manuais de procedimentos; e maior colaboração da tutela através de reuniões e encontros entre diretores e a própria tutela.

Os inquiridos sugerem, ainda, a criação de gabinetes de apoio contabilístico e jurídico e uma linha telefónica direta de apoio ao diretor; melhores condições laborais e remuneratórias com incentivos compensatórios; aumento da autonomia do diretor, sobretudo autonomia financeira e na contratação de pessoal; valorização e reconhecimento do seu trabalho; avaliação pela tutela e não pelo Conselho Geral; criação de uma carreira de diretor; criação de assessorias administrativas, financeiras, jurídicas, contabilísticas de apoio ao diretor; e melhoria do sistema de compras e dos serviços administrativos.

Considerações finais

Os resultados desta investigação vão no sentido de reforçar a ideia de que os diretores de escola em Portugal, fruto da sua longa experiência docente e de exercício de cargos de gestão nas escolas, conhecem o processo de ensino-aprendizagem e o sistema educativo português. Estes diretores movem-se sobretudo através de uma liderança marcadamente política (veja-se pela quantidade de diretores que estão há já vários anos em órgãos de gestão de topo das escolas, mesmo antes de serem eleitos de acordo com DL n.º 75/2008). Os resultados da nossa pesquisa não tenderam a ser tão favoráveis quanto aos seus conhecimentos e competências no âmbito burocrático e administrativo. Sabemos que esta ideia não é consensual e que corremos o risco de nos confundirmos com as posições extremadamente gerencialistas que procuram fomentar uma abordagem empresarialista da escola. Contudo, salientamos que a preocupação por uma liderança pedagógica continua a ser evidenciada pelos diretores que inquirimos. Observamos que na ordenação dos 25 aspetos relativos a adequada preparação anterior ao cargo, a melhoria do ensino-aprendizagem apresentava-se em sétimo lugar, atualmente apresenta-se em nono lugar na ordenação dos

aspectos atualmente problemáticos, significando que, atualmente, a melhoria do ensino-aprendizagem se apresenta como um aspecto ainda mais desafiante para estes diretores do que antes de terem sido eleitos. Portanto, continua a ser uma preocupação sempre presente no trabalho dos diretores das escolas.

Ambicionar que esta investigação verta implicações positivas na aprendizagem dos alunos não é tarefa fácil. No caso da nossa temática, e sendo um estudo realizado no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação que se debruça sobre preparação dos diretores das escolas públicas, maior exigência recai sobre este estudo. Portanto, este desiderato pode não ser imediatamente alcançado; no entanto, consideramos ter contribuído para que mais e maiores passos se deem no sentido de se encontrar estratégias que melhor preparem os diretores das escolas.

Na eventualidade da decisão política não passar por uma aposta na preparação nestes domínios que o estudo aponta, talvez a solução de investimento em assessorias administrativas e jurídicas possa contribuir para que os diretores empenhem mais do seu tempo nas questões pedagógicas. No entanto, consideramos que a questão dos recursos e do tempo que é dedicado pelos diretores é também um assunto central e que pode ser combatido com mais e melhor preparação.

Como vimos, não quisemos nunca ocultar algumas críticas menos agradáveis aos ouvidos dos órgãos tutelares da educação. É necessário que a crítica dê lugar à reflexão e à dinâmica da procura da melhor forma de se ultrapassarem as dificuldades da educação em geral, que também passa obviamente pelo trabalho dos diretores das escolas.

Estudar as lacunas na preparação do diretor de escola impele-nos a ir mais além do que a simples elaboração de um diagnóstico. Sentimo-nos quase que obrigados a ponderar estratégias para uma maior capacitação do diretor de escola, tornando ultrapassáveis os problemas que advém da complexidade e da exigência do seu trabalho (nos vários domínios da liderança, gestão e administração), catapultando o trabalho do diretor para níveis de competência que contribuem fortemente para a aprendizagem de todos os alunos.

Ousamos, neste espaço, propor um **projeto-piloto** de preparação de aspirantes a diretor de escola, sugerindo “sentar à mesa” para definição e coordenação do projeto a administração central (quicá a Direção-Geral da Administração Escolar), as instituições de

ensino superior envolvidas no nosso programa doutoral (com a presença de investigadores e académicos) e diretores com larga experiência e conhecimentos na área da administração escolar.

Como ponto de partida para a conceção do programa-piloto de formação adiantamos alguns elementos que se justificam pelo percurso e pelos resultados da nossa investigação. Assim, propomos que o projeto de formação se destine a candidatos que apresentem uma experiência profissional de cinco anos¹⁴⁴ ou mais de tempo de serviço docente e que sejam subdiretores numa escola cujo diretor assuma o compromisso de ser mentor do candidato e aceite um período de formação que o consciencialize do seu papel e o habilite para tal.

Sugerimos que o projeto se ancore num quadro teórico que apresente fundamentos sólidos, com uma sequência curricular e com objetivos claramente definidos que foquem a aprendizagem e o sucesso educativo para todos os alunos, com impacto na sociedade e na liderança do diretor. Que preveja práticas de gestão e estratégias de liderança com ética. Que inclua conteúdos da gestão, economia, finanças e de direito.

Apontamos para a importância da realização de um diagnóstico das necessidades de formação do candidato (talvez uma entrevista com o candidato poderá ser uma modalidade de diagnóstico das suas lacunas e potencialidades).

Sugerimos que a coordenação do programa de formação seja entregue à associação das instituições de ensino superior envolvidas no nosso programa doutoral. Estas seriam responsáveis por assegurar o reconhecimento de grau do programa (mestrado ou doutoramento).

Propomos a elaboração de um plano curricular onde a intervenção dos formadores/académicos das instituições de ensino superior assumam um papel preponderante, assim como a elaboração de um plano de acompanhamento onde os mentores assumam um papel pró-ativo na delineação, implementação e avaliação do candidato.

A associação das instituições de ensino superior escolheria um coordenador que acompanharia a dupla fazendo a ponte entre os formadores responsáveis pelos conteúdos

¹⁴⁴ Na definição dos cinco anos baseamo-nos no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Artigo 21.º, alínea 6, onde consta que o «subdiretor e os adjuntos são nomeados pelo diretor de entre os docentes de carreira que contem pelo menos cinco anos de serviço e se encontrem em exercício de funções no agrupamento de escolas ou escola não agrupada».

curriculares e o trabalho do mentor e mentorando no terreno, avaliando e dando o *feedback* necessário aos vários intervenientes, recorrendo-se a meios de interação, comunicação e formação à distância (*blended-learning*).

Como produto final, sugerimos que o candidato apresente uma investigação baseada na metodologia investigação-ação.

Sugerimos, ainda, um financiamento repartido entre o candidato e a tutela (dado que o mentorando, durante o período de formação, estaria simultaneamente ao serviço da escola, beneficiando assim a tutela do seu trabalho).

Sabendo que em vários países se investe muito na preparação dos diretores que têm à sua responsabilidade escolas de menor dimensão, por maior razão se deveria investir na preparação dos diretores de escola em Portugal, dado que estes têm à sua responsabilidade agrupamentos com um número imenso de alunos matriculados.

Não obstante o instrumento heurístico tetrafocal criado por Wildy e Clarke (2008) ter sido muito útil no processo de categorização, consideramos utilizar e aprofundar em futuras pesquisas um modelo que, só após concluído este percurso, consideramos coerente e consistente e que se baseia numa outra abordagem igualmente quadridimensional, que envolve as dimensões **pedagogia, administração, liderança e gestão**: (i) a pedagogia – refere-se aos aspetos relacionados com o ensino-aprendizagem, avaliação dos alunos, supervisão de docentes, autoavaliação de escola, gestão do currículo; (ii) a administração refere-se aos aspetos relacionados com âmbito burocrático-legal e à relação com o sistema e com a tutela, (iii) a liderança refere-se aos aspetos ligados às questões interpessoais, motivacionais e políticas do diretor; e (iv) a gestão refere-se aos aspetos ao nível técnico-administrativo do trabalho do diretor.

No nosso estudo, fomos inovadores na estratificação da amostra que permitiu a realização de testes estatísticos não paramétricos para cada aspeto em particular e no global dos aspetos, assim como a ordenação dos aspetos em cada subgrupo. Nunca foi nosso intuito encontrar uma explicação para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos amostrais. Focamo-nos, essencialmente, na deteção de lacunas tendo em vista a organização de formação adaptada a cada subamostra de diretores de acordo com o género, experiência, formação em administração escolar, dimensão da escola, níveis de

ensino da escola, localização. Contudo os dados revelaram elementos que nos permitem um aprofundamento posterior à apresentação e defesa deste trabalho.

Nitidamente, os interesses pelos resultados da nossa investigação ultrapassam o nosso gosto pessoal pela temática. O fato de integrarmos um projeto internacional é prova disso. O apoio institucional e a colaboração da Senhora Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar, no envio do inquérito a todos os diretores, é outra prova. O interesse dos participantes em receber os resultados do nosso estudo é ainda mais significativo em termos de números (em 543 inquiridos, 398 diretores facultaram o seu correio eletrónico para posterior receção dos resultados da nossa investigação). Todos aqueles com quem partilhámos, ainda que superficialmente, os resultados do nosso estudo, consideraram uma matéria interessante.

Tínhamos um objetivo latente no questionário que foi de longe alcançado, a angariação de participantes para futuras entrevistas, dando continuidade e fortalecimento aos resultados deste estudo. Será esse o próximo passo a dar. Agradecemos a disponibilidade dos 170 diretores que nos facultaram o seu contacto de correio eletrónico aquando do preenchimento do questionário para uma futura entrevista. Como podemos verificar, no nosso caso, diretores interessados em colaborar não faltam.

Contamos, ainda, replicar o inquérito por questionário, com as devidas adequações, aos diretores das escolas das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, assim como aos do ensino privado e cooperativo de Portugal Continental. O cruzamento dos dados destas diferentes realidades e contextos pode vir a ser interessante.

Findo este processo laborioso, que também nos deu muito prazer, consideramos ter contribuído para vários domínios que extravasam a investigação, algumas vezes circunscrita à academia. Julgamos ter apresentado resultados que contribuem para que a *prática seja (in)formada* e a *formação seja prática*. Consideramos ter honrado o projeto *International Study of the Preparation of Principals* ao contribuir para que o caso português possa também ser confrontado e referenciado em futuros estudos nacionais e internacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aas, M., & Törnsén, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research. *Nordic Studies in Education*, 35(02), 173–187. doi: 10.18261/issn.1891-5949-2016-02-07.
- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2015). School leadership for the future: Heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68–88. doi: 10.1080/00220620.2016.1092426.
- Achievement First Public Charter Schools (2016). *Residency program for school leadership*. Recuperado em 2016, dezembro 20, de <<https://www.achievementfirst.org/our-approach/residency-program/>>.
- Adams, C. M., & Jean-Marie, G. (2011). A diffusion approach to study leadership reform. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 354–377. doi: 10.1108/09578231111146452.
- Afonso, N. (2008). *Revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário*. Parecer preparado para o Ministério da Educação. Recuperado em 2016, outubro de <http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=18129&folderId=36164&name=DLFE-2756.pdf>.
- Afonso, N., & Viseu, S. (2001). *A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: Estudo extensivo*. Relatório sectorial 4 preparado no âmbito do programa de avaliação externa do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Protocolo ME/FPCE, de 28/4/1999). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Centro de Estudos da Escola. Recuperado em 2016, janeiro 20, de <<http://hdl.handle.net/10451/7125>>.

- Ainsworth, H., & Eaton, S. (2010). *Formal, non-formal and informal learning in the sciences*. Calgary: Onate Press. Recuperado em 2016, outubro 6, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf>>.
- Albanaes, P., Soares, F. M. S., & Bardagi, M. P. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: Um estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1), 21–56. Recuperado em 2016, outubro 15, de <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/11170/11683>>.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1975). Teoria e investigação empírica nas ciências sociais. *Análise Social*, 11(42/43) 365-445. Recuperado em 2016, outubro 8, de <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223912596D1IPA2iy3Nz71OD5.pdf>>.
- Alsbury, T. L., & Hackmann, D. G. (2006). Learning from experience: Initial findings of a mentoring/induction program for novice principals and superintendents. *Planning and Changing*, 37(3/4), 169-189. Recuperado em 2016, dezembro 15, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ756222.pdf>>.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Anderson, G. L. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events'. *Educational Administration Quarterly*. 26(1), 38–59. doi: 10.1177/0013161X90026001003.
- Andrew, M. (2009). Managing change and pedagogical leadership. Em A. Robins & S. Callan (Eds.), *Managing early years settings: Supporting and leading teams*. London: Sage Publications.
- Angelo, T., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aravena, F. (2016). Preparing school principals in the chilean scenario: Lessons from Australia, England and the United States. *Journal of Educational Administration and History*, 58(4). doi: 10.1080/00220620.2016.1210586.
- Argon, T. (2015). Teacher and administrator views on school principals' accountability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 1–20. doi: 10.12738/estp.2015.4.2467

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2015). *Preparing future leaders: Effective preparation for aspiring school principals*. Recuperado em 2016, janeiro 5, de <<http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/school-leadership/principal-preparation/preparing-future-leaders.pdf>>.
- Aydin, T. (2015). A study for applicability of a framework program on training school administrators as mentors. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 1(1), 115–134. Recuperado em 2016, novembro 12, de <<http://eijeas.dergipark.gov.tr/download/article-file/207676>>.
- Babakus, E., Ferguson, C. E., & Joreskog, K. G. (1987). The sensitivity of confirmatory maximum likelihood factor Analysis to violations of measurement scale and distributional assumptions. *Journal of Marketing Research*, 24(2), 222-228. doi: 10.2307/3151512.
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581–591. Recuperado em 2016, novembro 11, de <http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_949.pdf>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3.^a ed. Lisboa: Edições 70.
- Barrios, C., Iranzo, P., & Tierno, J. M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 371-387. Recuperado em 2016, novembro 15, de <<http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527022.pdf>>.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução. *Inovação*, 4(2/3), 55-86.
- Barroso, J. (2002). *Profissionalizar ou democratizar*. Recuperado em 2016, outubro 8, de <<http://www.esquerda.net/dossier/profissionalizar-ou-democratizar/17361>>.
- Barroso, J. (2003). Autonomia das escolas cinco anos e cinco ministros depois. *Educação e Matemática*, 73, 1-2. Recuperado em 2015, outubro 6, de <http://www.apm.pt/files/_01-editorial_hq_4315fc13d8f10.pdf>.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987–1007. doi: 10.1590/s0101-73302009000400004.
- Barroso, J., & Fuentes, A. R. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 423-441. Recuperado em 2015, agosto 17, de <https://www.jstor.org/stable/23766328?seq=1#page_scan_tab_contents>.
- Barroso, J., Afonso, N., & Dinis, L. L. (2007). *Improving school leadership*. Relatório nacional de Portugal para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. Recuperado em 2006, janeiro 5, de <<http://pt.scribd.com/doc/126963695/Improving-School-Leadership-Portugal-2008#scribd>>.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-138. doi: 10.1037/0003-066X.52.2.130.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., & Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology*, 45(1), 5–34. doi: 10.1111/j.1464-0597.1996.tb00847.x.
- Batagiannis, S. C. (2011). Promise and possibility for aspiring principals: An emerging leadership identity through learning to do action research. *The Qualitative Report*, 16(5), 1304–1329. Recuperado em 2015, agosto 26, de <<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss5/6/>>.
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192–199. doi: 10.13189/ujer.2016.040124.
- Belo, A. C. C., & Accioly, S. (2015). A mentoria como influência de pessoas no ambiente organizacional. *Cadernos de Graduação Ciências Humanas e Sociais*, 3(1), 185–200.

Recuperado em 2016, setembro 16, de
<<https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/1967>>.

Bennis, W. (1999). *Managing people is like herding cats: Warren Bennis on leadership*. Virginia (EUA): University of Virginia & Executive Excellence Publishing.

Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Berbaum, J. (1993). *A aprendizagem e a formação*. Porto: Porto Editora.

Bergman, J. Z., Rentsch, J. R., Small, E. E., Davenport, S. W., & Bergman, S. M. (2012). The shared leadership process in decision-making teams. *The Journal of Social Psychology*, 152(1), 17-42. doi: 10.1080/00224545.2010.538763.

Berry, J., & Beach, R. (2009). *K-12 leadership and the educational administration curriculum: A theory of preparation*. Recuperado em 2016, outubro 7, de
<http://cnx.org/contents/yd_P2lOy@2/K-12-Leadership-and-the-Educate>.

Beycioglu, K., & Wildy, H. (2015). Principal preparation: The case of novice principals in Turkey. Em K. Beycioglu & P. Pashiardis (Eds.), *Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness*. Hershey (Pensilvânia – EUA): Information Science Reference (IGI Global). doi:10.4018/978-1-4666-6591-0.

Beyer, B. (2009, fevereiro). An Imperative for Leadership Preparation Programs: Preparing Future Leaders to Meet the Needs of Students, Schools, and Communities. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(1), (s.p.). Recuperado em 2016, dezembro 27, de <<http://cnx.org/contents/ngp2ckcG@2/An-Imperative-for-Leadership-P>>.

Boavista, C. (2014). A governação das escolas portuguesas entre 1974 e 1976 e o papel dos sindicatos na emergência do novo sistema escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 45–63. Recuperado em 2015, março 26, de
<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_Boavista.pdf>.

- Bocchio, M. C. (2016). Política de agrupamiento escolar: ¿Mutación o “muerte” del trabajo de director escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 99–119. doi: 10.21814/rpe.6651.
- Bockarie, A. (2002). The potential of Vygotsky’s contributions to our understanding of cognitive apprenticeship as a process of development in adult. *Vocational and Technical Education*, 19(1), 47–66. doi: 10.21061/jcte.v19i1.493.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogotch, I. E. (2011). The state of the art: Leadership training and development: US perspectives: Above and beyond recorded history. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(2), 123–138. doi: 10.1080/13632434.2011.560662
- Bolhöfer, J. (Coord.) (2011). *Framework of reference: The making of: Leadership in education: A european qualification network for effective school leadership*. Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung & Education and Culture DG (Lifelong Learning Programme). Recuperado em 2016, fevereiro 2, de <http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Framework/EN_Framework.pdf>.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar: Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15–39. Recuperado em 2016, fevereiro 19, de <http://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/282905204_Evaluar_el_liderazgo_pedaggico_de_la_direccin_escolar._Revisin_de_enfoques_e_instrumentos/links/5621d9eb08ae70315b58d13b.pdf>. doi: 10.15366/riee>.
- Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119). 1–39. doi: 10.14507/epaa.24.2512.
- Bolívar, B, A., & Bolívar, R. R. (2011). Schools principals in Spain: from manager to leader. *International Journal of Education*, 3(1), 5. doi: 10.5296/ije.v3i1.463.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.

- Boswell, J., & Irby, B. J. (2014). Editor's overview: The role of peer mentoring in academe. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(5), 391–395. doi: 10.1080/13611267.2014.995513.
- Bowers, A. J., Shoho, A. R., & Barnett, B. G. (2015). The multiple futures of the field of educational leadership research and practice: An introduction. Em A. J. Bowers, A. R. Shoho & B. G. Barnett (Eds.), *Challenges and opportunities of educational leadership research and practice: The state of the field and its multiple futures*. Charlotte (Carolina do Norte – EUA): Information Age Publishing Inc.
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et Francophonie*, 32(2), 34-61. Recuperado em 2015, março 2, de <<http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Laprofessionnalisationdela.pdf>>.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2012). Contextual framing for school leadership training: Empirical findings from the Commonwealth project on leadership assessment and development (Co-LEAD). *Journal of Management Development*, 31(1), 18–33. doi: 10.1108/02621711211190970.
- Brennan, P., & Silman, A. (1992). Statistical methods for assessing observer variability in clinical measures. *British Medical Journal*, 304(6840), 1491–1494. doi: 10.1136/bmj.304.6840.1491.
- Brondyk, S., & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: Complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189–203. doi: 10.1108/IJMCE-07-2013-0040.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48, 699-732. doi: 10.1177/0013161X11436272.
- Burns, J. M. (1979). *Leadership*. New York: Harper & Rowe, Inc.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375–389. doi: 10.1080/00131910903403956.

- Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: Comparing english and south african approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785–800. doi: 10.1080/03057925.2011.595968.
- Bush, T. (2015). Aspiring to leadership: Facilitators and barriers. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 855–860. doi: 10.1177/1741143215597189.
- Bush, T. (2016). School leadership and management in England: The paradox of simultaneous centralisation and decentralisation. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(1), 1–23. Recuperado em 2016, dezembro 23, de <<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eyla/article/view/5000195129>>.
- Bush, T., & Chew, J. (1999). Developing human capital: Training and mentoring for principals. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(1), 41–52. doi: 10.1080/0305792990290104.
- Bush, T., & Coleman, M. (1995). Professional development for heads: The role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 60–73. doi: 10.1108/09578239510098536.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Relatório preparado para National College for School Leadership (NCSL). Recuperado em 2016, agosto 23, de <<http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4904>>.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. doi: 10.1080/13632434.2014.928680.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417–429. doi: 10.1177/0263211X020304004.
- Bush, T., Kiggundu, E., & Moorosi, P. (2011). Preparing new principals in South Africa: The ACE: School leadership programme. *South African Journal of Education*, 31, 31–43. Recuperado em 2015, setembro 30, de <<http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/356/236>>.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2003). *The mind map book*. London: BBC Books.

- Bysik, N., Evstigneeva, N., Isaeva, N., Kukso, K., Harris, A., & Jones, M. (2015). A missing link? Contemporary insights into principal preparation and training in Russia. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 331–341. doi: 10.1080/02188791.2015.1056588.
- Canadian Association of Principals (CAP) & Alberta Teachers' Association (ATA). (2014). *The future of the principalship in Canada: A nacional research study*. Recuperado em 2016, setembro 20, de <<https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/The%20Future%20of%20the%20Principalship%20in%20Canada.pdf>>.
- Carneiro, R. (2012, janeiro). *Liderança*. Comunicação apresentada no seminário Liderança e Gestão na Direcção das Escolas na Universidade Católica Portuguesa. Recuperado em 2016, dezembro 26, de <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12875332/powerpoint-utilizado-pelo-professor-roberto-carneiro>>.
- Castro, M. L. S. (2009). Formação do diretor de escola do Estado do Rio Grande do Sul: Implicações para a prática. *Educação*, 32(2), 114–121. Recuperado em 2016, outubro 16, <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5509>>.
- Cheney, G. R., Davis, J., Garrett, K., & Holleran, J. (2010). *A new approach to principal preparation: Innovative programs share their practices and lessons learned*. Fort Worth, Texas (EUA): Rainwater Leadership Alliance. Recuperado em 2016, outubro 16, de <http://www.anewapproach.org/docs/a_new_approach.pdf>.
- Chikoko, V., Naicker, I., & Mthiyane, S. (2014). Leadership development: Learning from South African school principals' and mentors' experiences. *Journal of Social Sciences*, 41(2), 221–231. Recuperado em 2016, outubro 16, de <[http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-41-0-000-14-Web/JSS-41-2-14-Abst-PDF/JSS-41-2-221-14-1719-Chikoko-V/JSS-41-2-221-14-1719-Chikoko-V-Tx\[13\].pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-41-0-000-14-Web/JSS-41-2-14-Abst-PDF/JSS-41-2-221-14-1719-Chikoko-V/JSS-41-2-221-14-1719-Chikoko-V-Tx[13].pdf)>.
- Clark, R. A. F. (2011). Teacher, supervisor, adviser, or mentor? *The Journal of Investigative Dermatology*, 131(9), 1779–80. doi: 10.1038/jid.2011.187.

- Clarke, S., & Wildy, H. (2010). Preparing for principalship from the crucible of experience: Reflecting on theory, practice and research. *Journal of Educational Administration and History*, 42(1), 1–16. doi: 10.1080/00220620903462116.
- Clarke, S., & Wildy, H. (2011). Providing professional sustenance for leaders of learning: The glass half full? Em T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht (Holanda): Springer.
- Clarke, S., Wildy, H., & Pepper, C. (2007). Connecting preparation with reality: Primary principal's experiences of their first year out in Western Australia. *Leading & Management*, 13(1), 81–90. Recuperado em 2016, outubro 14, de <[http://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/connecting-preparation-with-reality-primary-principals-experiences-of-their-first-year-out-in-western-australia\(222b0167-5742-4020-91cd-69f26ea53410\).html](http://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/connecting-preparation-with-reality-primary-principals-experiences-of-their-first-year-out-in-western-australia(222b0167-5742-4020-91cd-69f26ea53410).html)>.
- Clarke, S., Wildy, H., & Styles, I. (2011). Fit for purpose? Western Australian insights into the efficacy of principal preparation. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 166–178. doi: 10.1108/09578231111116716.
- Clayton, J. K., Sanzo, K. L., & Myran, S. (2012). Understanding mentoring in leadership development: Perspectives of district administrators and aspiring leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(1), 77–96. doi: 10.1177/1942775112464959.
- Clegg, F. (1990). *Estatística para todos*. Lisboa: Gradiva.
- Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92–109. doi: 10.1016/j.econedurev.2011.09.001.
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186(2002), 758–764. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.105.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. doi: 10.1177/001316446002000104.

- Collins, D. (2003). Pretesting survey instruments: An overview of cognitive methods. *Quality of Life Research*, 12(3), 229–238. doi: 10.1023/A:1023254226592.
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Recuperado em 2016, outubro 6, de <http://www.eur-lex.europa.eu/wakka.php?wiki=ClareImages/download&file=Competencias_essenciais_aprendizagem_20160603073250_20160603075432.pdf>.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013). *Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na Europa. Edição de 2013. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Recuperado em 2016, outubro, 6, de <http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key_data_series/151PT.pdf>.
- Conselho da União Europeia (2014). Conclusões do Conselho sobre a liderança eficaz no ensino. *Jornal Oficial da União Europeia*, 2014/C, 30/02. Recuperado de <http://www.igfse.pt/upload/docs/2014/2014_C30_02.pdf>.
- Conti, C., & Freitas-de-Lima, E. (2015). Curso de especialização em gestão escolar: Uma experiência brasileira de formação continuada de diretores de escola. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 69, 47–68. Recuperado em 2016, novembro 30, de <http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie69a02&titulo=Curso%20de%20especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20gest%C3%A3o%20escolar:%20Uma%20experi%C3%Aancia%20brasileira%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20diretores%20de%20escola>.
- Costa, J. A., & Figueiredo, S. (2013). Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 183–202. doi: 10.1590/S0104-40362013000200002.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cowie, M., & Crawford, M. (2007). Principal preparation – still an act of faith? *School Leadership & Management*, 27(2), 129–146. doi: 10.1080/13632430701237198.

- Cowie, M., & Crawford, M. (2008). "Being" a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 676–689. doi: 10.1108/09578230810908271.
- Cowie, M., Crawford, M., & Turan, S. (2007, abril). *Principal preparation in England, Scotland and Turkey*. Comunicação apresentada na Conferência Anual da American Educational Reasearch Association em Chicago.
- Crawford, M., & Cowie, M. (2011). Bridging theory and practice in headship preparation: Interpreting experience and challenging assumptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 175–187. doi: 10.1177/1741143211427978.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Quantitative, qualitative and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.^a ed.). Harlow (Reino Unido): Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano, C. V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.^a ed.). Thousand Oaks (California – EUA): Sage Publications.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. Em A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage Publications.
- Cronholm, S. & Hjalmarsson, A. (2011). Experiences from sequential use of mixed methods. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 9(2), 87-95. Recuperado em 2016, outubro 8, de <www.ejbrm.com/issue/download.html?idArticle=259>.
- Curado, M. A. S., Teles, J., & Marôco, J. (2014). Analysis of variables that are not directly observable: Influence on decision-making during the research process. *Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*, 48(1), 146–152. doi: 10.1590/s0080-623420140000100019.
- Curado, M., Teles, J., & Marôco, J. (2013). Análise estatística de escalas ordinais: Aplicações na área da saúde infantil e pediatria. *Enfermaria Global*, 30, 446-457. Recuperado em 2016, dezembro 12, de

<http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412013000200021&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>.

- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 24(3), 67–80. doi: 10.14572/nuances.v24i3.2698.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista de Gestão Organizacional*, 6(3), 161-174. Recuperado em 2016, outubro 16, de <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/viewFile/1386/1184>.
- Dareh, J. C. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517. doi: 10.1177/0013161X04267114.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford (Califórnia – EUA): Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute. Recuperado em 2015, agosto 15, de <<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs.pdf>>.
- Davis, J. (2016). *Improving university principal preparation programs: Five themes from the field*. New York: Wallace Foundation. Recuperado em 2016, outubro 2, de <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/Improving-University-Principal-Preparation-Programs.aspx>>.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X15616863.
- Day, C., Leithwood, K., & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 28(1), 83–96. doi: 10.1080/13632430701800102.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Final report*. London: UK Department for Children, Schools and Families Research. Recuperado em 2016, outubro 6, de <<http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>>.
- DeMatthews, D. E., & Edwards Jr, D. B. (2014). Preparing school leaders for special education: Old criticisms and new directions. *School Leadership Review*, 9(1), 41-50. Recuperado em 2016, outubro 18, de <http://www.academia.edu/6046747/Preparing_school_leaders_for_special_education_Old_criticisms_and_new_directions>.
- Department of Basic Education of Republic of South Africa (2015). *Advanced certificate: education (School management and leadership)*. Recuperado em 2016, fevereiro 9, de <<http://www.education.gov.za/Principals/ACE/tabid/425/Default.aspx>>.
- Desimone, L. M., & Le Floch, K. C. (2004). Are we asking the right questions: Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 1–22. doi: 10.3102/01623737026001001.
- Díaz de Rada, V. & Domínguez-Álvarez, J. A. (2014). Response quality of self-administered questionnaires: A comparison between paper and web questionnaires. *Social Science Computer Review*, 32(2), 256-269. doi: 10.1177/0894439313508516.
- Direção-Geral do Ensino Superior (2015). *Cursos e instituições*. Recuperado em 2015, junho 1, de <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrau/CiclosAutorizados/>>.
- Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direcção de Serviços de Estatísticas da Educação (DSEE), Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, (DEEBS) (2015). *Educação em números - Portugal 2015*. Lisboa: Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Recuperado em 2016, agosto 13, de <[http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educac_a_o_em_nu_meros_2015.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=Educac_a_o_em_nu_meros_2015.pdf)>.

- Dodson, R. L. (2015). What makes them the best? An analysis of the relationship between state education quality and principal preparation practices. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 10(7), 1–21. Recuperado em 2016, novembro 19, de <<http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/634>>.
- Dos, I., Sagir, M., & Cetin, R. B. (2015). Classsifying daily problems of achool managers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 2040–2045. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.568.
- Drennan, J. (2003). Cognitive interviewing: Verbal data in the design and pretesting of questionnaires. *Journal of Advanced Nursing*, 42(1), 57–63. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02579.x
- Dubar, C. A. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto.
- Eacott, S. (2011). Preparing “educational” leaders in managerialist times: An australian story. *Journal of Educational Administration and History*, 43(1), 43–59. doi: 10.1080/00220620.2010.532865.
- Earley, P. (2009). Work, learning and professional practice: The role of leadership apprenticeships. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 29(3), 307–320. doi: 10.1080/ 13632430902793718.
- Earley, P., & Jones, J. (2010). *Accelerated leadership development: Fast tracking school leaders*. London: Institute of Education Publications.
- Eden, C. (1988). Cognitive mapping. *European Journal of Operational Research*, 36(1), 1-13. Recuperado em 2016, outubro 8, de <https://www.researchgate.net/publication/4940837_Cognitive_Mapping>.
- Edmonds, R. (1982). Programs in school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11. Recuperado em 2016, outubro 16, de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf.
- Education Bureau of the Governement of the Hong Kong Special Administrative Region (2015). *Programmes: Aspiring principals*. Recuperado em 2016, outubro 16, de

<<http://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualification-training-development/development/cpd-principals/programmes.html>>.

Eger, L., & Egerova, D. (2015). Project risk management in educational organizations: A case from the Czech Republic. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 578-598. doi: 10.1177/1741143214558573.

Ehrich, L. C. (2013). *Developing performance mentoring handbook*. Queensland (Austrália): Queensland University of Technology, Department of Education, Training and Employment. Recuperado em 2016, outubro 16, de <<http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>>.

Emily, C., Box, P. O., Chelimo, K. K., & Keter, M. J. (2015). The forms and modes of training received by school principals before and after appointment: A case of Nandi County, Kenya. *European Journal of Business and Management*, 7(12), 31–36. Recuperado em 2016, outubro 25, de <<http://www.iiste.org/Journals/index.php/EJBM/article/view/21832>>.

Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information Visualization*, 5, 202--210. doi: 10.1057/palgrave.ivs.9500131.

Erčulj, J. (2007). Mentoring newly appointed head teachers in Slovenia experiences from the field. *Educational Administration: Theory and Practice*, 52, 569–590. Recuperado em 2016, outubro 17, de <<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/4354-2011060312222-3-erculj.pdf>>.

Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

European Commission (2015). *Eurydice: Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe 2014/15*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/Education and Youth Policy Analysis. Recuperado em 2016, outubro 17, de <https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/internationalt/eurydice/teachers-salaries-2014-15-final-report.pdf>.

- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>.
- Federación de Asociaciones de Directivos Escolares (FEDADI) (2015). *La profesionalización de la función directiva*. Madrid: Federación de Asociaciones de Directivos de centros públicos. Recuperado em 2016, dezembro 29, de <<http://www.ademurcia.es/drupal/?q=node/86>>.
- Fernandes, E. M. G. P (1999). *Estatística aplicada*. Braga: Universidade do Minho, Braga. Recuperado em 2016, novembro 11, de <<http://www.norg.uminho.pt/emgpf/documentos/Aplicada.pdf>>.
- Ferreira, F. I., & Silva, C. (2014). Contextos, atores e desafios da liderança: Perspetivas dos diretores. Em M. A. Flores (Ed.), *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Ferreira, M. J., & Campos, P. (2009). O inquérito estatístico. Em Instituto Nacional de Estatística (Ed.), *Um mundo para conhecer os números*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, Escola Secundária Tomaz Pelayo e Direção Regional de Educação do Norte. Recuperado em 2016, outubro 10, de <<http://www.esepf.pt/pacweb3/SearchResultDetail.aspx?mf=12914&DDB=#.WAPheArLI>>
- Ferreira, N. C., & Torres, L. L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: Modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1), 1–111. Recuperado em 2016, outubro 29, de <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21017>>.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. Em G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Fitz, J., & Beers, B. (2002). Education management organisations and the privatisation of public education: A cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative Education*, 38(2), 137–154. doi: 10.1080/03050060220140548.

- Fletcher, S. J. (2012). Fostering the use of web-based technology in mentoring and coaching. Em S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Eds.), *Sage handbook of mentoring and coaching in education*. London: Sage Publications.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (2.ª ed.). Lisboa: Monitor.
- Forde, C., & Torrance, D. (2016). Social justice and leadership development. *Professional Development in Education*, 1–15. doi: 10.1080/19415257.2015.1131733.
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal (1987-2007). Em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (Eds.), J. M. Alves (Coord.), *A autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gaderrmann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1–13. Recuperado em 2016, dezembro 15, de <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=3>>.
- García-Garduño, J. M. (2004). La administración y gestión educativa: Algunas lecciones que nos deja su evolución en México y Estados Unidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 11-50. Recuperado em 2016, outubro 2, de <https://www.researchgate.net/publication/257347479_La_administracion_y_gestion_educativa_Algunas_lecciones_que_nos_deja_su_evolucion_en_Mexico_y_Estados_Unidos>.
- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2009). Issues in educational administration in Mexico. *Educational Leadership: Global Contexts and International Comparisons International Perspectives on Education and Society*, 11, 377–397. doi: 10.1108/S1479-3679(2009)11
- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2010). El director escolar novel de primaria: Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051–1073. Recuperado em 2016, outubro 16, de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564004>>.

- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011a). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100–105. doi: 10.1177/0892020611403806.
- García-Garduño, J. M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011b). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(3), 30–50. Recuperado em 2016, outubro 16, de <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55119880003.pdf>>.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Fontana Press.
- Garza, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S., & Merchant, B. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798–811. doi: 10.1108/IJEM-08-2013-0125.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1995). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C., (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Os novos líderes: A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Graeml, A. R., & Csillag, J. M. (2008). E-mail survey com formulário anexado: Uma alternativa para coleta de dados off-line pela internet. *Organizações em Contexto*, 4(7), 35-58. doi: 10.15603/1982-8756/roc.v4n7p35-58.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. Em K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht (Holanda): Kluwer Academic.
- Gumus, E., & Bellibas, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multi-country data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies*, 42(3), 287–301. doi: 10.1080/03055698.2016.1172958.
- Habermas, J. (1984), *The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston (Massachusetts – EUA): Beacon Press.

Recuperado em 2016, dezembro 20, de <<https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/jurgen-habermas-the-theory-of-communicative-action-volume-2.pdf>>.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. doi: 10.1080/0305764032000122005.

Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education. Recuperado em 2015, setembro 29, de <<http://libir1.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/9921>>.

Hallinger, P. (2010). *Leadership for learning: What we have learned from 30 years of empirical research*. Comunicação apresentada Hong Kong School Principals' Conference 2010: Riding the Tide, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong. Recuperado em 2016, novembro, 10, de <<http://repository.lib.ied.edu.hk/jspui/handle/2260.2/10503>>.

Hallinger, P., & Heck, P. (1999). Can leadership enhance school effectiveness?. Em T. Bush, R. Glatter, R. Bolam, P. Ribbins & L. Bell (Eds.), *Redefining educational management*. London: Paul Chapman.

Hallinger, P., & Lu, J. (2013). Preparing principals: What can we learn from MBA and MPA programmes? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 435–452. doi: 10.1177/1741143213485464.

Hancock, D. R., & Müller, U. (2009). Different systems—similar challenges? Factors impacting the motivation of German and U.S. teachers to become school leaders. *International Journal of Educational Research*, 48(5), 299–306. doi: 10.1016/j.ijer.2010.02.001.

Hancock, D. R., & Müller, U. (2011). *School leadership in Germany and the US lessons learned from five-year: Research collaboration*. Comunicação apresentada em School Leadership Symposium 2011. Recuperado em 2016, dezembro 20, de <<http://schulleitungssymposium.net/archiv/2011/pdf/vortraege/englisch/SLS2011-HancockMueller-11-09-09.pdf>>.

- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: How significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36–52. doi: 10.1108/09578230610642647.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315–325. doi: 10.1080/13603120701257313.
- Harris, A., & Jones, M. (2015). Transforming education systems: Comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 311–318. doi: 10.1080/02188791.2015.1056590.
- Harris, A., Jones, M., & Adams, D. (2016). Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research*, 58(2), 166–178. doi: 10.1080/00131881.2016.1165412.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 867–885. doi: 10.1016/j.leaqua.2010.07.013.
- Herman, R., Gates, S., Chavez-Herrerias, E., & Harris, M. (2016). *School leadership interventions under the Every Student Succeeds Act. A review of the evidence base, initial findings*. Santa Monica (Califórnia – EUA): RAND Corporation. Recuperado em 2016, junho 5, de <http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1550.html>.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. & Benefield, P. (2003). *Issues for early headship. Problems and support strategies*. Reino Unido: National College for School Leadership, Recuperado em 2016, março 20, de <http://dera.ioe.ac.uk/5089/7/issues-for-early-headship-problems-and-support-strategies_Redacted.pdf>.
- Hojas, V. F., & Abdian, G. Z. (2014). Perfil do diretor da escola pública estadual paulista. *Educação (Universidade Federal de Santa Maria)*, 40(1), 201–214. doi: 10.5902/198464448627.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: “Growth for both” mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. doi: 10.1080/19415257.2012.749415.

- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565–575. doi: 10.1016/j.tate.2009.08.006.
- Hulsbos, F. A., Evers, A. T., & Kessels, J. W. M. (2015). Learn to lead: Mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and Learning*, 9(1), 21–42. doi: 10.1007/s12186-015-9140-5.
- Ibrahim, M. S., Razak, A. Z. A., & Kenayathulla, H. B. (2013). Smart principals and smart schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 826–836. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.404.
- Ingham, A., & Dias, M. (2015). *Sistema de formação de lideranças escolares da Inglaterra: Possíveis alternativas para o Brasil*. São Paulo: Fundação Itaú Social. Recuperado em 2016, dezembro 20, de <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/af554-14fis_british_council.pdf>.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Recuperado em 2016, novembro 15, de <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/standards_for_school_leadership_-_a_critical_review_of_literature>.
- Inzer, L. D., & Crawford, C. B. (2005). A review of formal and informal mentoring. *Journal of Leadership Education*, 4(1), 31–50. doi: 10.12806/v4/i1/tf2.
- Jahnukainen, M. (2014). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72. doi: 10.1080/09687599.2014.982788.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: How to (ab)use them? *Medical Education*, 38(12), 1217–1218. doi: 10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x.
- Jäppinen, A. K. (2012). Distributed pedagogical leadership in support of student transitions. *Improving Schools*, 15(1), 23–36. doi: 10.1177/1365480212439959.

- Jäppinen, A. K., & Sarja, A. (2012). Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. *Management in Education*, 26(2), 64-72. doi: 10.1177/0892020611429983.
- Johnson, A. D. (2016). Principal perceptions of the effectiveness of university educational leadership preparation and professional learning. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 14–30. Recuperado em 2016, dezembro 18, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103658.pdf>>.
- Johnston, W., Kaufman, J., & Thompson, L. (2016). *Support for instructional leadership: Supervision, mentoring, and professional development for U.S. school leaders: Findings from the american school leader panel*. Santa Monica (Califórnia – o EUA): RAND Corporation. Recuperado em 2016, dezembro 28, de <http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1580-1.html>.
- Jones, T. B. (2014). Socializing emerging evaluators: The use of mentoring to develop evaluation competence. Em P. M. Collins & R. Hopson (Eds.), *Building a new generation of culturally responsive evaluators through AEA's graduate education diversity internship program*. San Francisco (California – USA): Jossey-Bass & American Evaluation Assotiation.
- Karabenick, S., Woolley, M., Friedel, J., Ammon, B., Blazeviski, J., Bonney, C., Groot, E., Gilbert, M. C., Musu, L., Kempler, T. M., & Kelly, K. L. (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean? *Educational Psychologist*, 42(3), 139–151. doi: 10.1080/00461520701416231.
- Karstanje, P., & Webber, C. F. (2008). Programs for school principal preparation in East Europe. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 739–751. doi: 10.1108/09578230810908325.
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2005). Qualitative and quantitative methods: Not in opposition. Em U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Kemp-Graham, K. Y. (2015). Missed opportunities: Preparing aspiring school leaders for bold social justice school leadership needed for 21st century schools. *International Journal*

of Educational Leadership Preparation, 10(21), 99–129. Recuperado em 2016, outubro 29, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060976.pdf>>.

Kwan, P. (2009). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 191–205. doi: 10.1108/09578230910941048.

Lacombe, F. J. M., & Heilborn, G. L. J. (2008). *Administração: Princípios e tendências* (2ª ed.). São Paulo: Saraiva.

Lantz, B. (2013). Equidistance of likert-type scales and validation of inferential methods using experiments and simulations. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(1), 16-28. Recuperado em 2016, dezembro 28, de <<http://publications.lib.chalmers.se/publication/185934-equidistance-of-likert-type-scales-and-validation-of-inferential-methods-using-experiments-and-simul>>.

Lattuca, P. (2012). The principalship in transition. *The Educational Forum*, 76(2), 224–233. doi: 10.1080/00131725.2011.653868.

L'École Supérieure de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). *Master à distance M@DOS*. Recuperado em 2015, agosto 4, de <<http://www.esen.education.fr/>>.

Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5). Recuperado em 2015, agosto 18, de <http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_move_toward_transformational_leadership.pdf>.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1991). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479. doi: 10.1076/sesi.10.4.451.3495.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528. doi: 10.1177/0013161x08321501.

- Leithwood, K., & Levin, B. (2010). Understanding how leadership influences student learning. *International Encyclopedia of Education*, 45–50. doi: 10.1016/b978-0-08-044894-7.00439-5.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561. doi: 10.1177/0013161x08321221.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham (England): National College for School Leadership. Recuperado em 2016, novembro 6, de <<http://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>>.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement. Recuperado em 2016, fevereiro 2015, de <<http://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>>.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea: A short history of the old idea. Em K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67. doi: 10.1080/15700760601091267
- Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. Recuperado em 2016, março 20, de <https://www.soe.vt.edu/highered/files/Perspectives_PolicyNews/05-07/EducatingSchoolLeaders.pdf>.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7–29. doi: 10.14195/1647-8614_47-1_1.
- Lima, J. A., & Silva, S. M. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 111–142. doi: 10.14195/1647-8614_45-1_7.

- Lima, L. C. (1997). Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1/2), 91–123. doi: 10.1590/S0102-25551997000100007
- Lima, L. C. (2011). Diretor de escola: Subordinação e poder. Em A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura (Eds.), *A emergência do diretor da escola: Questões políticas e organizacionais*. Atas do VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Recuperado em 2016, abril 20, de <http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf>.
- López-Gorosave, G., García-Garduño, J. M., & Slater, C. L. (2007). Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio em Educación*, 5(5), 139–143. Recuperado em 2015, março 26, de <<http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025020.pdf>>.
- Lovett, S., Dempster, N., & Flückiger, B. (2014). Personal agency in leadership learning using an australian heuristic. *Professional Development in Education*, 41(1), 127–143. doi: 10.1080/19415257.2014.891532.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155–165. doi: 10.1080/00313831.2011.568674.
- Lusquiños, C. S. (2015). GEMA: Un programa para el fortalecimiento de las prácticas directivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 69–90. Recuperado em 2016, janeiro 20, de <http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie69a03&titulo=GEMA:%20Un%20progr%20ama%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20las%20pr%C3%A1cticas%20directivas>.

- Lynn, P. (2013). *Issues of coverage and sampling in web surveys for the general population: An overview*. Synthesis paper for NCRM Web Survey Network opening conference. Recuperado em 2016, dezembro 20, de <<http://www.cls.ioe.ac.uk/shared/get-file.ashx?itemtype=document&id=1595>>.
- MacBeath, J. (2011). No lack of principles: Leadership development in England and Scotland. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(2), 105–121. doi: 10.1080/13632434.
- Macneill, N., Cavanagh, R. F., & Silcox, S. (2005). Pedagogic leadership: Refocusing on learning and teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(2), s.p. Recuperado em 2015, março 20, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985373.pdf>>.
- Macpherson, R. (2009). The professionalisation of educational leadership: Implications of recent international policy research in leadership development for australasian education systems. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 24(1), 53–117. Recuperado em 2015, agosto 17, de <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=872352168923777;res=IELHSS>>.
- Macpherson, R. (2010). The professionalization of educational leaders through postgraduate study and professional development opportunities in New Zealand tertiary education institutions. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(6), 209–247. Recuperado em 2015, outubro 19, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ913582.pdf>>.
- Macpherson, R. (2011). Professional qualities of education leaders (originally “The professionalism and the professionalization of educational leaders”). *Leadership and Professional Development*, 2(3), 30–32. Recuperado em 2015, agosto 10, de <[http://www.reynoldmacpherson.ac.nz/publications/Professional%20qualities%20of%20education%20leaders%20NZ%20Education%20Review%202\(3\)%202011,%2030-32.pdf](http://www.reynoldmacpherson.ac.nz/publications/Professional%20qualities%20of%20education%20leaders%20NZ%20Education%20Review%202(3)%202011,%2030-32.pdf)>.
- Marôco, J. (2010a). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Lisboa: Report Number.

- Marôco, J. (2010b). Integração do R nos menus do PASW Statistics: Um exemplo de aplicação com o package “polycor” do R. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Estatística*, 71-80. Recuperado em 2016, dezembro 10, de <<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1692>>.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics [Statistical Analysis with SPSS Statistics]* (5ª ed.). Pero Pinheiro: Report Number.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2013). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1). doi: 10.14417/lp.763.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Virginia (USA): Association for Supervision & Curriculum Development.
- McKenzie, K. & Locke, L. (2009). Becoming a leader for equity and excellence: It starts with instruction. Em S. D. Horsford (Ed.), *New Perspectives in educational leadership: Exploring social, political, and community contexts and meaning*. New York: Peter Lang.
- Méndez, J. L. S. (2013). How mexican principals deal with teacher underperformance: A study of how public middle school principals in Mexico city manage underperforming teachers. *Mexican Law Review*, 5(2), 373–398. doi: 10.1016/S1870-0578(16)30029-4.
- Mentz, K., Webber, C. F., & van der Walt, J. L. (2010). Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as Change*, 14(2), 155–167. doi: 10.1080/16823206.2010.518004.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2016, fevereiro). *Orçamento do Estado 2016*. Recuperado em 2016, dezembro 15, de <<http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a576376543055764d6a41784e6a49774d5459774d6a41314c305276593356745a57353062334e545a585276636d6c6861584d765455566b645335775a47593d&fich=MEdu.pdf&Inline=true>>.

- Mohammad, O., Aldalalah, A., Waleed, Z., Feras, A., & Shatat, H. (2015). E-administration in the public schools of the Abu Dhabi Education Council from teachers' view point. *Information and Knowledge Management*, 5(7), 131–143. Recuperado em 2016, agosto 16, de <<http://www.iiste.org/Journals/index.php/IKM/article/viewFile/23919/24490>>.
- Moos, L. (2011). Educating danish school leaders to meet new expectations? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(2), 155–164. doi: 10.1080/13632434.2011.560600.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey and Company. Recuperado em 2016, dezembro 2015, de <http://www.teindia.nic.in/Files/Articles/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf>.
- Moyle, K. (2016). Supporting leadership preparation in Indonesia. *International Developments*, 6(4), 4–6. Recuperado em 2016, dezembro 28, de <<http://research.acer.edu.au/intdev/vol6/iss6/4>>.
- Murillo, F. J., & Gómez, J. C. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: Entre la profesionalización y la democratización. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 85-98. Recuperado em 2016, dezembro 28, de <<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art6.htm>>.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 229–240. Recuperado em 2016, outubro 28, de <https://www.researchgate.net/publication/288604262_La_formacion_de_directores_y_directoras_un_factor_mas_de_inequidad_escolar_en_America_Latina>.
- Naidoo, P., & Petersen, N. (2016). Towards a leadership programme for primary school principals as instructional leaders. *South African Journal of Childhood Education*, 5(3), 1–8. doi: 10.4102/sajce.v5i3.371.

- Nelson, S. W., Colina, M. G., & Boone, M. D. (2008). Lifeworld or systemsworld: What guides novice principals? *Journal of Educational Administration*, 46(6), 690–701. doi: 10.1108/09578230810908280.
- Newton, I. (1675). *Letter to Robert Hooke*. Recuperado em 2016, dezembro 15, de <http://digitallibrary.hsp.org/index.php/Detail/Object/Show/object_id/9285>.
- Ng, P. T. (2015). What is a “good” principal? Perspectives of aspiring principals in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(2), 99–113. doi: 10.1007/s10671-015-9183-2
- Ng, S., & Szeto, S. E. (2015). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540–557. doi: 10.1177/1741143214564766.
- Normand, R. (2015). French principals in secondary education: Towards new roles and responsibilities? *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 135–152. doi: 10.7358/ecps-2015-011-norm.
- Novak, J. D. (1990). Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science*, 19(1), 29–52. doi: 10.1007/bf00377984
- OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) (2014). *Perspetivas das políticas de educação: Portugal*. Recuperado em 2016, janeiro 5, de <http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf>.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. Recuperado em 2016, março 20, de <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>>.
- Office of Government School Education (2007). *The developmental learning framework for school leaders: Profiles*. Recuperado em 2016, junho 13, de <<https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/staffdev/bastowinstitute/DLFposter.pdf>>.

- Okoko, J. M., Scott, S., & Scott, D. E. (2014). Perceptions of school leaders in Nairobi about their leadership preparation and development. *International Journal of Leadership in Education*, 18(3), 279–304. doi: 10.1080/13603124.2013.877160.
- Olaleye, F. O. (2013). Management competence: Need for effective professionalization of Nigeria necondary school principals. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 2(10), 49–54. doi: 10.12816/0001248.
- Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264–286. doi: 10.1108/09578231211223301.
- Oliveira, L. C. C. (2014, novembro). *A formação do diretor escolar e a qualidade na educação pública*. Comunicação apresentada no V Congresso Nordestino de Professores de Espanhol. Teresina (Piauí – Brasil). Recuperado em 2015, setembro 8, de <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5169721>>.
- Onguko, B., Abdalla, M., & Webber, C. F. (2008). Mapping principal preparation in Kenya and Tanzania. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 715–726. doi: 10.1108/09578230810908307.
- Onguko, B., Abdalla, M., & Webber, C. F. (2012). Walking in unfamiliar territory: Headteachers' preparation and experiences in their first year in Tanzania. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 86-115. doi: 10.1177/0013161X11423391.
- Ontario College of Teachers (2015). *Principal's development course*. Recuperado em 2016, janeiro 5, de <http://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/principals-development?sc_lang=en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007). *Improving school leadership: Country background report for Portugal*. Lisbon: Ministry of Education and Science. Recuperado em 2015, março 24, de <<http://www.oecd.org/education/school/40710632.pdf>>.
- Paletta, A., & Bezzina, C. (2016). Governance and leadership in public schools: Opportunities and challenges facing school leaders in Italy. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 524–542. doi: 10.1080/15700763.2016.1181186.

- Palomares, L. B., & Álvarez Castillo, J. L. (2004). Professionalizing the principalship in Spain: barriers in teachers' minds? *International Journal of Leadership in Education*, 7(2), 147–163. doi: 10.1080/1360312032000159482.
- Parylo, O., Zepeda, S. J., & Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(2), 120–135. doi: 10.1108/20466851211262860.
- Passarudo, J., Carvalho, L., & Panaças, M. L. (2015). Educação inclusiva e liderança: O papel do diretor de agrupamento de escolas. *Aprender: Revista da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre*, 36, 130–145. Recuperado em 2016, novembro 2, de <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj27H5xqnRAhWSdIAKHZHwDbgQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.esep.pt%2Faprender%2Findex.php%2Fcomponent%2Fphocadownload%2Fcategory%2F37-revista-aprender-n-36%3Fdownload%3D740%3Aaprender-36-a11&usg=AFQjCNEdZ1nGcN45VzxhHVtx5PaNaEkodw&bvm=bv.142059868,d.ZWM>.
- Pazey, B. L., & Cole, H. A. (2013). The role of special education training in the development of socially just leaders building an equity consciousness in educational leadership programs. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 243–271. <http://doi.org/10.1177/0013161X12463934>.
- Pellerey, M. (2001). Sul concetto di competenza ed in particolare di competenza sul lavoro. Em C. Montedoro (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: Un percorso di ricerca epistemologica*. Milano: Franco Angeli.
- Pina, R., Cabral, I., & Alves, J. M. (2015). Principal's leadership on students' outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 949–954. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.279.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD Publishing. Recuperado em 2016, março 4, de <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>.
- Poynter, R. (2010). *The Likert scale – TARSK 14 (Things all researchers should know)*. Recuperado em 2016, novembro 10, de

<http://thefutureplace.typepad.com/the_future_place/2010/09/the-likert-scale-tarsk-14-things-all-researchers-should-know.html>.

Precey, R. (2015). The future is not what it used to be: School leadership today for tomorrow's world (Part 1). *Contemporary Educational Leadership*, 2(1), 6–21. Recuperado em 2016, agosto 23, de <<http://www.cel.journal.uj.edu.pl/61>>.

Printy, S. M., Marks, H. M., & Bowers, A. J. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional Influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504–532. Recuperado em 2015, outubro 20, de <<http://sprinty.wiki.educ.msu.edu/file/view/Transfomational+leadership.pdf>>.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V., & Vehovar V. (2003). Open-ended vs closed-ended questions in web questionnaires. *Developments in Applied Statistics*, 159–177. Recuperado em 2016, dezembro 20, de <<http://mrvar2.fdv.uni-lj.si/pub/mz/mz19/reja.pdf>>.

Roberts, C. (2013). *Participation and engagement in web surveys of the general population: An overview of challenges and opportunities*. Synthesis paper for NCRM Web Survey Network opening conference. Recuperado em 2016, novembro 20, de <<http://www.natcenweb.co.uk/genpopweb/documents/Theme-2-Participation-and-engagement.pdf>>.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. doi: 10.1177/0013161X08321509.

Rodríguez, L. J. G. (2016). El director escolar en el siglo XXI: Liderazgo pedagógico e inteligencia emocional. *Supervision 21 – Revista de Educación e Inspección*, 39, 1–25. Recuperado em 2016, novembro 20, de <http://www.usie.es/SUPERVISION21/2016_39/SP_21_39_Articulo_Direccion_escolar_Gomez_Rodriguez.pdf>.

- Roldão, M. D. C., & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), 481–502. doi: 10.1590/S0104-40362012000300004.
- Rubin, Hank (2009). *Collaborative leadership: Developing effective partnerships for communities and schools*. California: Corwin Press.
- Sá, V., & Silva, G. R. (2015, outubro). O diretor escolar em Portugal: Esboço de um perfil. Em V. Sá, L. Torres, G. Silva & D. Silva (Eds.), *O governo das escolas: Atores, políticas e práticas*. Atas do II Colóquio Internacional de Conferências Sociais da Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação & Departamento de Ciências Sociais da Educação. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Saidun, R., Mohd Tahir, L., & Musah, M. B. (2015). Problems faced by novice principals in Malaysia: An exploration study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 562–569. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n4s3p562.
- Salfi, N. A. (2011). Successful leadership practices of head teachers for school improvement: Some evidence from Pakistan. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 414–432. doi: 10.1108/09578231111146489.
- Santos-Guerra, M. A. (2002). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Sanzo, K. L., Myran, S., & Clayton, J. K. (2011). Building bridges between knowledge and practice: A university-school district leadership preparation program partnership. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 292–312. doi: 10.1108/09578231111129073.
- Schleicher, A. (2012). Developing effective school leaders. Em A. Schleicher (Ed.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. Paris: The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- School of Education of the University of North Carolina (2015). *School Administration, M.S.A.* Recuperado em 2015, dezembro 10, de <<http://soe.unc.edu/academics/msa/>>.

- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. Recuperado em 2015, janeiro 7, de <<https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2733>>.
- Scott, S. (2010). Pragmatic leadership development in Canada: Investigating a mentoring approach. *Professional Development in Education*, 36(4), 563–579. doi: 10.1080/19415251003633458.
- Scott, S., & Rarieya, J. F. A. (2011). Professional development of school leaders: Cross-cultural comparisons from Canada and East Africa. *International Studies in Educational Administration*, 39(1), 1–18. Recuperado em 2015, fevereiro 3, de <<http://edwardsedud6322.weebly.com/uploads/5/2/0/6/52068043/scott.pdf>>.
- Scott, S., Scott, D. E., & Webber, C. F. (2016). The assessment KSA learning journey: Expanding the 4L – life-long learning leader framework. Em S. Scott, E. D. Scott & F. C. Webber (Eds.), *Assessment in education: Implications for leadership*. Cham (Suíça): Springer International Publishing.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. The University of Minnesota, University of Toronto & Wallace Foundation. Recuperado em 2016, março 9, de <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>>.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sergiovanni (2007). Leadership as stewardship: “Who’s serving who?” Em Jossey-Bass Inc. *The Jossey-Bass reader on educational leadership. The JosseyBass education series* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective* (2.ª ed.). London: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (2004), *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco (California – USA): Jossey-Bass.

- Shaked, H., & Schechter, C. (2016). Sources of systems thinking in school leadership. *Journal of School Leadership*, 26(3), 468-494. Recuperado em 2015, agosto 18, de <<http://web.b.ebscohost.com/abstract?site=ehost&scope=site&jrnl=10526846&AN=117032052&h=fHO6wYey%2boMT7ImWQhRKGqIk%2bWwl1OP2d0A%2bykaAetvSMYBc7lwbHLtlaRCAn4x5sHNpVpbX6BKQ1QPzIGkQhA%3d%3d&crl=c&resultLocal=ErrCrINoResults&resultNs=Ehost&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d10526846%26AN%3d117032052>>.
- Shaked, H., Schechter, C., & Michalsky, T. (2016). Collaborative learning from personal cases in a principal preparation programme. *International Journal of Leadership in Education*, 1–12. doi: 10.1080/13603124.2016.1151942.
- Sherman, A. (2008). Using case studies to visualize success with first year principals. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 752–761. doi: 10.1108/09578230810908334.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157–176. Recuperado em 2015, dezembro 5, de <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4302>>.
- Silva, G. R. (2006). *Modelos de formação em administração educacional: Um estudo centrado na realidade portuguesa*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Silva, G. R. (2007). Tendências actuais na formação em administração educacional. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 221–245. Recuperado em 2015, janeiro 7, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872007000100009&script=sci_arttext>.
- Silva, G. R. (2012 novembro). *Formação em administração educacional: Apenas as questões fundamentais*. Comunicação apresentada no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Zaragoza.
- Silva, G. R. (2013, julho). O diretor escolar em Portugal: Questionar o seu perfil e a sua formação. Em A. V. Sánchez (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos*:

- Competencias de equipos directivos, profesorado e orientadores.* (pp. 767–776). VI Congreso Sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidade de Deusto.
- Silva, H. A. M. (2014). *Da mentoria informal para a mentoria formal dos diretores das escolas: Proposta de um programa.* Projeto de doutoramento – monografia. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, H. A. M. (2015, setembro). *A preparação do diretor de escola.* Comunicação apresentada na Conferência de Doutorandos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 3.ª edição, Lisboa.
- Silva, H. A. M. (2016, outubro). *Estudo acerca da preparação do diretor de escola: Resultados preliminares do inquérito por questionário aplicado aos diretores de escola em Portugal Continental.* Comunicação apresentada na Conferência de Doutorandos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 4.ª edição, Lisboa.
- Silva, H. A. M., & Silva, M. C. V. (2016, janeiro). *A preparação do diretor de escola em Portugal: Um estudo exploratório.* Comunicação apresentada na Conferência Internacional de Educação Comparada: A Educação comparada para além dos números: Contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais, Lisboa (no prelo).
- Silva, J. M. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: Da revolução à globalização.* Comunicação apresentada no III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Recuperado em 2016, setembro 20, de <http://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/164/1/Gest%C3%A3o_e_lideran%C3%A7a_nas_escolas_p%C3%BAblicas.pdf>.
- Silva, M. A. R. (2012). *A escolha do diretor.* Tese de mestrado inédita. Porto Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. Recuperado em 2015, setembro 30, de <<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12080/1/A%20escolha%20do%20diretor.pdf>>.
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros.* Lisboa: Colibri.

- Silva, N. L., Bento, A. V., & Ribeiro, M. I. (2016). Liderança e gestão escolar: Um estudo qualitativo com diretores/presidentes e professores da RAM. Comunicação apresentada no V Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Atas Investigação Qualitativa na Educação, Porto.
- Simkins, T., Close, P., & Smith, R. (2009). Work-shadowing as a process for facilitating leadership succession in primary schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 29(3), 239–251. doi: 10.1080/13632430902793759.
- Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe, S. (2002). Informal mentoring as an organisational resource. *Long Range Planning*, 35(4), 389–405. doi: 10.1016/S0024-6301(02)00064-X.
- Slater, C. L., & Nelson, S. W. (2013). Awareness of self and others in principal preparation: An international perspective. Em C. L. Slater & S. Nelson (Eds.), *Understanding the principalship: An international guide to principal preparation*. Bingley (Reino Unido): Emerald.
- Slater, C. L., Boone, M., Colina, M., Nelson, S., Esparza, E., Peña, R. M., Sirois, C., García, J. M., & Topete, C. (2005). The future of educational administration in Mexico: What path will it take? *Educación y Ciencia*, 9(18), 81–95. Recuperado em 2016, agosto 20, de <<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/235/pdf>>.
- Slater, C. L., Boone, M., Nelson, S., Colina, M. D., Garcia, E., Grimaldo, L., Rico, G., Rodríguez, S., Sirios, C., Womack, D., Garduño, J. M. G., & Arriaga, R. (2006). El escalafón y el doble turno: An international perspective on school director preparation. *Normes*, 6(2), 60–90. Recuperado em 2015, janeiro 19, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844653.pdf>>.
- Slater, C. L., Garcia, J. M., & López-Gorosave, G. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 702–714. doi: 10.1108/09578230810908299.

- Soehner, D., & Ryan, T. (2011). The interdependence of principal school leadership and student achievement. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(3), 274–288. Recuperado em 2015, abril 5, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974355.pdf>>.
- Solomon, D. J. (2001). Conducting web-based surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(19), Recuperado em 2016, setembro 24, de <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=19>, acedido a 24/09/2016.
- Sopromadze, N., & Moorosi, P. (2016). Do we see through their eyes? Testing a bilingual questionnaire in education research using cognitive interviews. *International Journal of Research & Method in Education*, 1–17. doi: 10.1080/1743727x.2016.1181163.
- Southern Regional Education Board (2007). *Good principals aren't born—they're mentored: Are we investing enough to get the school leaders we need?* Atlanta (Geórgia – EUA): Southern Regional Education Board. Recuperado em 2016, dezembro 15, de <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Good-Principals-Arent-Born-Theyre-Mentored.pdf>>.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2013). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431–465. doi: 10.1177/0013161x13505290.
- Starratt, R. J. (2011). *Refocusing school leadership: Foregrounding human development throughout the work of the school*. New York: Routledge.
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103(2684), 677–680. Recuperado em 2016, dezembro 20, de <[http://marces.org/EDMS623/Stevens%20SS%20\(1946\)%20On%20the%20Theory%20of%20Scales%20of%20Measurement.pdf](http://marces.org/EDMS623/Stevens%20SS%20(1946)%20On%20the%20Theory%20of%20Scales%20of%20Measurement.pdf)>.
- Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K. A., & Howe, C. (2015). Development to learning: Semantic shifts in professional autonomy and school leadership. *Educational Media International*, 52(3), 173–187. doi: 10.1080/09523987.2015.1075100.

- Storey, V. J., & Cox, T. D. (2015). Utilizing TeachLivETM (TLE) to build educational leadership capacity: The development and application of virtual simulations. *Journal of Education and Human Development*, 4(2), 41–49. doi: 10.15640/jehd.v4n2a5.
- Sumintono, B., Sheyoputri, E. Y. A., Jiang, N., Misbach, I. H., & Jumintono. (2015). Becoming a principal in Indonesia: Possibility, pitfalls and potential. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 342–352. doi: 10.1080/02188791.2015.1056595.
- Süngü, H. (2012). Recruiting and preparing school principals in Turkey, Germany, France and England. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33–47. Recuperado em 2015, agosto 23, de <<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakajedu/article/view/1024000037/0>>.
- Szalipski, S., & Lenarduzzi, G. (2015). Beginning principals: Reflections on challenges and supports. *International Journal of English and Education*, 4(2), 447–457. Recuperado em 2016, março 2, de <https://www.researchgate.net/publication/271078944_Beginning_Principals_Reflections_on_Challenges_and_Supports>.
- Tahir, L., Thakib, M. T., Hamzah, M. H., Said, M. N. H., & Musah, M. B. (2015). Novice head teachers isolation and loneliness experiences: A mixed-methods study. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 164–189. doi: 10.1177/1741143215587302.
- Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership: A survey on school leader's work and continuing education*. Helsinki: Finnish National Board of Education. Recuperado em 2016, janeiro 10, de <http://koulutustoimikunnat.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF>.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Post-examination analysis of objective tests. *Medical Teacher*, 33(6), 447–458. doi: 10.3109/0142159x.2011.564682.
- Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77-92. Recuperado em 2015, março, 12, de <<http://www.mecd.gob.es/revista-de>>.

educacion/numeros-revista-educacion/numeros-
anteriores/1988/re285/re285_05.html>.

- Teodora, A. (2014). Organizing adult mentoring activities at european level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 536–541. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.662.
- Thayer-Hart, N., Dykema, J., Elver, K., Schaeffer, N. C., & Stevenson, J. (2010). *Survey fundamentals: A guide to designing and implementing surveys*. Madison (Wiscosin – USA): Office of Quality Improvement & University of Wisconsin Survey Center. Recuperado em 2016, dezembro 7, de <https://pdfs.semanticscholar.org/5ba4/9c0e514c369ac2a38bafc436ea67889cb4d9.pdf?_ga=1.55472940.647083606.1481410077>.
- Theodosiou, V., & Karagiorgi, Y. (2015). Primary school heads' professional socialization and leadership development in Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. doi: 10.1080/13603124.2015.1073360.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. doi: 10.1177/0013161x06293717.
- Thody, A., Papanoum, Z., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 37–53. doi: 10.1108/09513540710716812.
- Toledo, S. V., & Orús, M. L. (2015). Análisis de las competencias de los directivos escolares: La profesionalización del director. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1–16. Recuperado em 2016, agosto 26, de <<http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/239>>.
- Tsai, C. T., & Shih, Y. Y. (2015). On-the-job professional development program for middle school and elementary school principals in Taiwan. *International Journal of Science Commerce and Humanities*, 3(5), 55–75. Recuperado em 2016, setembro 20, de <http://www.ijsch.com/journaluk/images/frontImages/On-the-job_professional_development_program_for_middle_school_and_elementary_school_principals_in_Taiwan.pdf>.

- United Kingdom Government, National Professional Qualification for Headship (2015). *National Professional Qualification for Headship (NPQH)*. Recuperado em 2016, janeiro 12, de <<https://www.gov.uk/national-professional-qualification-for-headship-npqh#whats-involved>>.
- University of Jyväskylä (2015). *The principal preparation programme*. Recuperado em 2016, janeiro 14, de <<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/koulutusjohtaminen/en/courses/programmes/the-principal-preparation-programme-25-ects>>.
- Urdan, T. (2010). *Statistics in plain english* (3ª ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Recuperado em 2016, dezembro 20, de <[http://www.sanghv.com/download/Soft/Machine%20Learning,%20Artificial%20Intelligence,%20Mathematics%20eBooks/math/statistics/statistics%20in%20plain%20english%20\(3rd,%202010\).pdf](http://www.sanghv.com/download/Soft/Machine%20Learning,%20Artificial%20Intelligence,%20Mathematics%20eBooks/math/statistics/statistics%20in%20plain%20english%20(3rd,%202010).pdf)>.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Valle, J. M., & Martínez, C. A. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada. ¿De los modelos tradicionales a un “supra-modelo” nacional?. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1(1), 55–68. Recuperado em 2015, março, 26, de <<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art5.pdf>>.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A. Recuperado em 2016, outubro 24, de <<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>>.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: Desenvolvimento dos processos mentais superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, A., Bryant, D., & Lee, M. (2013). International patterns in principal preparation: Commonalities and variations in pre-service programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 405–434. doi: 10.1177/1741143213485466.

- Wamba, N. (2015). Headteacher preparation in Mzuzu, Malawi, Africa. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 119–135. doi: 10.5539/jel.v4n4p119.
- Wareing, I. (2015). *Formal vs informal mentoring: What's the difference? The growth connection*. Recuperado em 2014, agosto 20, de <<http://www.growconnect.com.au/articles/art-9.html>>.
- Watterson, B. (2015). *Environmental scan: Principal preparation programs*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Recuperado em 2016, fevereiro 20, de <[http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/school-leadership/principal-preparation/environmental-scan-principal-preparation-programs-\(screen\).pdf](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/school-leadership/principal-preparation/environmental-scan-principal-preparation-programs-(screen).pdf)>.
- Webber, C. F. (2013). Template versus awareness. Em C. L. Slater & S. W. Nelson (Eds.), *Understanding the principalship: An international guide to principal preparation (Advances in Educational Administration, Volume 19)*. Bingley (Reino Unido): Emerald Group Publishing Limited.
- Webber, C. F., & Scott, S. (2009). Leadership development in support of inclusive education in Ukraine. *Leading & Managing*, 15(2), 88–103. Recuperado em 2016, fevereiro 9, de <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=974976888423808;res=IELHSS>>.
- Webber, C. F., & Scott, S. (2010). Mapping principal preparation in Alberta, Canada. *Journal of Education and Humanities – Theory and Practice*, 1, 75–96. Recuperado em 2015, março, 17, de <<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877384.pdf>>.
- Webber, C. F., & Scott, S. (2013). Principles for principal preparation. Em C. L. Slater & S. W. Nelson (Eds.), *Understanding the principalship: An international guide to principal preparation (Advances in Educational Administration, Volume 19)*. Bingley (Reino Unido): Emerald Group Publishing Limited.
- Webber, C. F., Mentz, K., Scott, S., Okoko, J. M., & Scott, D. (2014). Principal preparation in Kenya, South Africa, and Canada. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 499–519. doi: 10.1108/JOCM-07-2013-0125.

- Webber, C. F., Scott, S., & Scott, D. E. (2014). Three orders of leadership development: Abecedarian to manager to entrepreneur. *International Journal for Leadership in Learning*, 1(2), 1–39. Recuperado em 2015, agosto 20, de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1035927.pdf>>.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23–46. Recuperado em 2016, outubro 19, de <http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie69a01&titulo=Experiencias%20innovadoras%20y%20renovaci%C3%B3n%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20directiva%20latinoamericana>.
- Welton, A. D., Mansfield, K. C., & Lee, P.-L. (2014). Mentoring matters: An exploratory survey of educational leadership doctoral students' perspectives. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(5), 481–509. doi: 10.1080/13611267.2014.983330.
- Wiedmer, T., & Cash, C. (2016). Training new supervisors and administrators: An online program model. *Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 83(1), 36-43. Recuperado em 2016, novembro 30, de <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6cd79438-ac55-484b-830e-6a184a2b04bf%40sessionmgr104&vid=1&hid=101>>.
- Wildy, H., & Clarke, S. (2008). Principals on l-plates: Rear view mirror reflections. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 727–738. doi: 10.1108/09578230810908316.
- Wildy, H., Clarke, S., Styles, I., & Beycioglu, K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 307–326. doi: 10.1007/s11092-010-9106-y.
- Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks (California – USA): Sage Publications.
- Woods, A. P. (2010). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3–26. doi: 10.1080/1360312032000154522.

- Yirci, R., & Kocabas, I. (2010). The importance of mentoring for school principals: A conceptual analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(2), 1–7. Recuperado em 2015, dezembro 20, de <https://www.researchgate.net/publication/251590536_The_Importance_of_Mentoring_for_School_Principals_A_Conceptual_Analysis>.
- Ylimaki, R., & Jacobson, S. (2013). School leadership practice and preparation: Comparative perspectives on organizational learning (OL), instructional leadership (IL) and culturally responsive practices (CRP). *Journal of Educational Administration*, 51(1), 6–23. doi: 10.1108/09578231311291404.
- Youngs, H., & Cardno, C. (2016). Features of effective leadership development provision for experienced New Zealand principals. *International Studies in Educational Administration*, 43(2), 53-67. Recuperado em 2016, dezembro 20, de <<http://unitec.researchbank.ac.nz/bitstream/handle/10652/3593/Youngs%20%26%20Cardno%20ISEA%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

REFERÊNCIAS À LEGISLAÇÃO PORTUGUESA

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio (direção dos estabelecimentos de ensino por comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974)

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro (órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário)

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário)

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de outubro (quadro jurídico da atribuição dos graus de mestre e de doutor pelas instituições de ensino universitário)

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril (regime jurídico da formação especializada)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (regime de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respetivos agrupamentos)

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro (estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Despacho n.º 302/ME/92, de 11 de novembro (formação em gestão e tecnologia de informação para as escolas)

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro (perfis de formação na formação especializada de professores)

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Critérios de admissão do docente à direção da escola pública de acordo com os decretos-lei	27
Quadro 2. Período mínimo de formação antes e após a nomeação do diretor nos países da OCDE 2011-2012	32
Quadro 3. Admissibilidade à direção de escola nos países que integram a OCDE	35
Quadro 4. <i>Liderança versus gestão</i>	42
Quadro 5. Liderança instrucional <i>versus</i> liderança pedagógica	48
Quadro 6. Três formas de aprendizagem informal.....	52
Quadro 7. Mentoria informal <i>versus</i> mentoria formal	54
Quadro 8. Sinopse dos programas de preparação dos diretores de escolas em diferentes países/regiões/províncias	58
Quadro 9. Programas de preparação em alguns países	60
Quadro 10. Motivos, requisitos, preparação e principais problemas enfrentados pelos novos diretores em alguns países	84
Quadro 11. Ordenação dos “aspectos problemáticos” e “adequadamente preparados” dos diretores da Austrália Ocidental.....	85
Quadro 12. Ordenação dos “aspectos problemáticos” e “adequadamente preparados” dos diretores de Alberta no Canadá	85
Quadro 13. Ordenação dos “aspectos problemáticos” na África do Sul e no Quênia	86
Quadro 14. Ordenação dos aspectos “adequadamente preparados” na África do Sul e no Quênia	87
Quadro 15. Estrutura do inquérito por questionário	117
Quadro 16. Comparação de grupos amostrais baseados na experiência do cargo de diretor.....	242
Quadro 17. Comparação de grupos amostrais baseados na formação em administração escolar	243

Quadro 18. Comparação dos perfis de preparação para o cargo de diretor entre Portugal e o Canadá	245
Quadro 19. Distribuição dos inquiridos em função da utilidade da formação em administração escolar.....	262
Quadro 20 Distribuição dos inquiridos em função do posicionamento quanto à profissionalização.....	265

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Um modelo de liderança integrado	21
Figura 2. Uma liderança para a aprendizagem	22
Figura 3. Três formas de combinação de dados	101
Figura 4. Ilustração dos procedimentos baseados em métodos mistos – desenho sequencial exploratório	103
Figura 5. Item de Likert	114
Figura 6. Distribuição do número de respostas ao questionário submetidas em cada dia.....	128
Figura 7. Mapas de distribuição da população e da amostra por distritos na região de Portugal Continental	130
Figura 8. <i>Dropdown</i> utilizada na 16.ª questão do questionário.....	132
Figura 9. Adaptado de Clarke e Wildy	135
Figura 10. Unidades Orgânicas com Contrato de Autonomia.....	149
Figura 11. Distribuição total das Unidades Orgânicas por distrito	150
Figura 12. Distribuição total de escolas por distrito	150
Figura 13. Percentagem de Unidades Orgânicas com Programa TEIP	151
Figura 14. Distribuição das Unidades Orgânicas com programa TEIP por NUT II	152
Figura 15. Distribuição das Unidades Orgânicas com Contrato de Autonomia por NUT II	152
Figura 16. Distribuição dos inquiridos por género.....	153
Figura 17. Distribuição dos inquiridos por idade	154
Figura 18. Distribuição dos inquiridos por ciclo de ensino.....	154
Figura 19. Distribuição dos inquiridos por grupo de recrutamento	155
Figura 20. Distribuição dos inquiridos de acordo com as suas qualificações mais elevadas ..	156
Figura 21. Distribuição dos inquiridos de acordo com formação em administração escolar antes de terem sido eleitos pela primeira vez de acordo com o DL n.º 75/2008.....	156

Figura 22. Distribuição dos inquiridos de acordo com a formação atual em administração escolar.....	159
Figura 23. Distribuição dos inquiridos por anos e mandatos a exercer o cargo de diretor	161
Figura 24. Distribuição dos inquiridos de acordo com o tempo de serviço	162
Figura 25. Distribuição dos inquiridos por tempo no exercício de cargos de gestão intermédia	162
Figura 26. Distribuição dos inquiridos por tempo no exercício de cargos de gestão de topo	163
Figura 27. Distribuição dos inquiridos por número de alunos matriculados na escola ou agrupamento.....	163
Figura 28. Distribuição dos inquiridos por tipologia de escola ou agrupamento	164
Figura 29. Distribuição dos inquiridos por distrito	165
Figura 30. Distribuição dos inquiridos por região.....	166
Figura 31. Comparações múltiplas das ordens de Dunn dos inquiridos por distrito quanto ao nível socioeconómico da comunidade local	167
Figura 32. Distribuição das escolas por nível socioeconómico	168
Figura 33. Distribuição da concordância na escala da adequada preparação	171
Figura 34. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas nos vários distritos no global dos aspetos da adequada preparação	194
Figura 35. Distribuição da concordância no global e em cada aspeto da escala dos aspetos atualmente problemáticos	196
Figura 36. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas nos vários distritos no global dos aspetos atualmente problemáticos	214

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição de alunos, docentes e não docentes e das unidades orgânicas do ensino público não superior no ano letivo 2013-2014 em Portugal Continental.....	149
Tabela 2. Distribuição da formação em administração anterior à eleição.....	157
Tabela 3. Distribuição da formação em administração escolar atual pelos inquiridos	159
Tabela 4. Comparação por distrito da perceção dos inquiridos relativamente ao nível socioeconómico da comunidade local	166
Tabela 5. Comparação entre géneros nos aspetos da adequada preparação	172
Tabela 6. Comparação entre géneros no global dos aspetos da adequada preparação.....	174
Tabela 7. Comparação entre grupos com diferentes níveis de experiência em cargos de gestão de topo nos aspetos da adequada preparação	174
Tabela 8. Comparação entre grupos com diferentes níveis de experiência em cargos de gestão de topo no global dos aspetos da adequada preparação	175
Tabela 9. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação especializada nos aspetos da adequada preparação	176
Tabela 10. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação especializada no global dos aspetos da adequada preparação	177
Tabela 11. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação em administração escolar nos aspetos da adequada preparação	177
Tabela 12. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação em administração escolar no global dos aspetos da adequada preparação	178
Tabela 13. Comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação nos aspetos da adequada preparação	179
Tabela 14. Comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação no global dos aspetos da adequada preparação	180

Tabela 15. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com ensino secundário nos aspetos da adequada preparação.....	180
Tabela 16. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com ensino secundário no global dos aspetos da adequada preparação	181
Tabela 17. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com diferentes dimensões nos aspetos da adequada preparação	182
Tabela 18. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com diferentes dimensões no global dos aspetos da adequada preparação.....	182
Tabela 19. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos nos aspetos da adequada preparação	183
Tabela 20. Matriz de comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos nos aspetos da adequada preparação	184
Tabela 21. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos no global dos aspetos da adequada preparação	186
Tabela 22. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos no global dos aspetos da adequada preparação	186
Tabela 23. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações nos aspetos da adequada preparação	189
Tabela 24. Matriz de comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações nos aspetos da adequada preparação	190
Tabela 25. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no global dos aspetos da adequada preparação	190

Tabela 26. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no global dos aspetos da adequada preparação.....	191
Tabela 27. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em Lisboa ou Porto nos aspetos da adequada preparação	192
Tabela 28. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em Lisboa ou Porto no global dos aspetos da adequada preparação.....	193
Tabela 29. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas nos vários distritos no global dos aspetos da adequada preparação	193
Tabela 30. Comparação entre géneros nos aspetos atualmente problemáticos	197
Tabela 31. Comparação entre géneros no global dos aspetos atualmente problemáticos	198
Tabela 32. Comparação entre grupos com diferentes níveis de experiência em cargos de gestão de topo nos aspetos atualmente problemáticos.....	198
Tabela 33. Comparação entre grupos com diferentes níveis de experiência em cargos de gestão de topo no global dos aspetos atualmente problemáticos	199
Tabela 34. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação especializada nos aspetos atualmente problemáticos.....	200
Tabela 35. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação especializada no global dos aspetos atualmente problemáticos.....	200
Tabela 36. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação em administração escolar nos aspetos atualmente problemáticos.....	201
Tabela 37. Comparação entre grupos que se distinguem pela formação em administração escolar no global dos aspetos atualmente problemáticos	202
Tabela 38. Comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação nos aspetos atualmente problemáticos	202
Tabela 39. Comparação entre grupos que se distinguem pela qualificação no global dos aspetos atualmente problemáticos	203

Tabela 40. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com ensino secundário nos aspetos atualmente problemáticos	203
Tabela 41. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com ensino secundário no global dos aspetos atualmente problemáticos.....	204
Tabela 42. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com diferentes dimensões nos aspetos atualmente problemáticos	205
Tabela 43. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas com diferentes dimensões no global dos aspetos atualmente problemáticos	205
Tabela 44. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos nos aspetos atualmente problemáticos.....	206
Tabela 45. Matriz de comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos nos aspetos atualmente problemáticos.....	207
Tabela 46. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos no global dos aspetos atualmente problemáticos.....	208
Tabela 47. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos no global dos aspetos atualmente problemáticos	208
Tabela 48. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações nos aspetos atualmente problemáticos.....	209
Tabela 49. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no aspeto problemático “domínio e interpretação da legislação”	210
Tabela 50. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no global dos aspetos atualmente problemáticos	211

Tabela 51. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em diferentes localizações no global dos aspetos atualmente problemáticos.....	211
Tabela 52. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em Lisboa ou no Porto nos aspetos atualmente problemáticos	212
Tabela 53. Comparação entre grupos que se distinguem por dirigirem escolas em Lisboa ou no Porto no global dos aspetos atualmente problemáticos	213
Tabela 54. Comparação entre grupos estratificados por distrito no global dos aspetos atualmente problemáticos	213
Tabela 55. Ordenação dos aspetos adequadamente preparados na amostra total (n=543) .	217
Tabela 56. Aspetos problemáticos	228
Tabela 57. Comparação de ambos os <i>rankings</i> das escalas.....	238
Tabela 58. Aspetos da adequada preparação por dimensão.....	240
Tabela 59. Aspetos atualmente problemáticos por dimensão	240

***A preparação do Diretor de escola pública
em Portugal Continental***

Hélder António de Mendonça e Silva

**Volume II
Anexos**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade em Administração e Liderança em Educação

Orientadora: Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva

Janeiro, 2017

***A preparação do Diretor de escola pública
em Portugal Continental***

Hélder António de Mendonça e Silva

**Volume II
Anexos**

(2 volumes)

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade em Administração e Liderança em Educação

Orientadora: Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva

Janeiro, 2017

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Credencial de membro do <i>International Study of the Preparation of Principals</i>	1
Anexo B – Carta dirigida à Senhora Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar solicitando uma audiência para apresentação do projeto de investigação.....	2
Anexo C – Protocolo de colaboração entre a Direção-Geral da Administração Escolar e o investigador Hélder António de Mendonça e Silva	3
Anexo D – <i>Email</i> remetido pela Senhora Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar solicitando aos diretores o preenchimento do inquérito por questionário.....	7
Anexo E – Esquema de liderança de Leithwood	8
Anexo F – Mapeamento da oferta formativa pós-graduada especializada em administração escolar nas instituições de ensino superior de Portugal Continental	9
Anexo G – Mapeamento da oferta formativa especializada em administração escolar conferente de grau académico.....	11
Anexo H – Folheto da 5.ª edição do Programa de Formação de Líderes Inovadores	19
Anexo I – Programas de preparação de diretores em diferentes países ou regiões	20
Anexo J – Aspetos fundamentais a ter em conta num programa de preparação de diretores de escola segundo Levine	28
Anexo K – Modelo de formação de Scott, Scott e Webber.....	29
Anexo L – Países ou regiões mencionados na revisão da literatura sobre a preparação do diretor de escola	33
Anexo M – Características das investigações qualitativas e quantitativas.....	35
Anexo N – Plano da entrevista exploratória.....	37
Anexo O – <i>E-mail</i> enviado aos diretores de escola para apresentação do projeto de investigação e solicitação de entrevista exploratória	41
Anexo P – Estrutura da entrevista exploratória.....	42

Anexo Q – Guião da entrevista exploratória.....	44
Anexo R – Categorização das entrevistas exploratórias.....	46
Anexo S – Sinopse dos aspetos contidos em cada questionário aplicado no âmbito do <i>International Study of the Preparation of Principals</i>	93
Anexo T – Inquérito por questionário aplicado em Portugal	99
Anexo U – Inquérito por questionário aplicado no Canadá no âmbito do <i>International Study of the Preparation of Principals</i>	106
Anexo V – Inquérito por questionário aplicado na Austrália no âmbito do <i>International Study of the Preparation of Principals</i>	109
Anexo W – Inquérito por questionário aplicado no Quênia no âmbito do <i>International Study of the Preparation of Principals</i>	112
Anexo X – Inquérito por questionário no âmbito do <i>International Study of the Preparation of Principals</i> construído na plataforma da <i>Survey Monkey</i>	118
Anexo Y – <i>E-mail</i> enviado pelo investigador a solicitar entrevista para validação do inquérito por questionário.....	127
Anexo Z – Guião da entrevista cognitiva na validação do inquérito por questionário	128
Anexo AA – Questões-tipo de uma entrevista cognitiva segundo Collins.....	135
Anexo BB – Valor de Alfa de Cronbach das duas escalas “adequada preparação” e “aspetos problemáticos”	136
Anexo CC – Valor de Alfa de Cronbach da escala “experiências de aprendizagem”	139
Anexo DD – Nota metodológica submetida na plataforma Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção-Geral da Educação	140
Anexo EE – Autorização retirada da plataforma Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção-Geral da Educação para a realização de entrevistas e para a aplicação do inquérito por questionário aos diretores de escola	142
Anexo FF – Autorização do diretor da FCSH-UNL para utilização do logótipo no questionário	144

Anexo GG – Autorização dos coordenadores do programa doutoral para utilização do logótipo da FCT-UNL no inquérito por questionário.....	145
Anexo HH – Autorização da vice-reitora para utilização do logótipo do ISPA-IU no questionário	146
Anexo II – Cronograma apresentado à Direção-Geral da Administração Escolar para a aplicação do inquérito por questionário	147
Anexo JJ – Conteúdo do <i>e-mail</i> enviado pela Senhora Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar aos diretores contendo a hiperligação do <i>web survey</i>	148
Anexo KK – Autorização da Comissão da Nacional de Proteção de Dados para realização de entrevistas e aplicação do inquérito por questionário	149
Anexo LL – Autorização da Direção-Geral da Educação para realização das entrevistas e aplicação do questionário em meio escolar	152
Anexo MM – Conteúdo do <i>email</i> da DGAE a anunciar a prorrogação do preenchimento do inquérito por questionário.....	153
Anexo NN – Comparações através de médias de alguns países que integram o ISPP	154
Anexo OO – Recorte das unidades de registo utilizadas para validação da análise de conteúdo da questão “outros aspetos problemáticos”	172
Anexo PP – Descritores das categorias e subcategorias para orientação do juiz que recodificou os dados referentes a “outros aspetos atualmente problemáticos”	174
Anexo QQ – Recorte das unidades de registo da questão “outros aspetos problemáticos” entregue ao juiz para recodificação	175
Anexo RR – Resultados da recodificação da questão “outros aspetos problemáticos”	177
Anexo SS – Teste <i>kappa</i> de Cohen aplicado às codificações dos dados da questão “outros aspetos problemáticos” para aferir da fiabilidade da análise de conteúdo	181
Anexo TT – Orçamento Estado para 2016 (valores financeiros alocados às escolas do ensino não superior)	183
Anexo UU – Distribuição dos agrupamentos e das escolas por distrito.....	184

Anexo VV – Rendimento salarial do diretor de escola em Portugal	185
Anexo WW – Deliberação n.º 1066-P/2007 – Licenciatura em Educação, Administração Educacional.....	186
Anexo XX – Edições do Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar dinamizado pelo Instituto Nacional de Administração	188
Anexo YY – Ordenação e comparação dos distritos por nível socioeconómico da comunidade local.....	191
Anexo ZZ – Comparação entre grupos etários nos aspetos da adequada preparação e nos aspetos problemáticos.....	200
Anexo AAA – Passos seguidos na reestruturação dos dados em SPSS <i>Statistics</i>	206
Anexo BBB – Testes de comparações múltiplas das ordens de Dunn	210
Anexo CCC – Ordenação dos aspetos da adequada preparação na amostra e na subamostra de inquiridos no exercício do cargo há três ou menos anos	224
Anexo DDD – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pelo género	225
Anexo EEE – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela experiência no cargo	226
Anexo FFF – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela formação especializada em administração escolar	227
Anexo GGG – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela formação em administração escolar (independentemente de ser ou não especializada)	228
Anexo HHH – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela qualificação mais elevada	229
Anexo III – Sinopse das ordenações dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor	231
Anexo JJJ – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor.....	232

Anexo KKK – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com ou sem ensino secundário.....	233
Anexo LLL – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas em diferentes dimensões (alunos matriculados).....	234
Anexo MMM – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras de inquiridos que se distinguem por dirigem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos	235
Anexo NNN – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com diferentes localizações geográficas	236
Anexo OOO – Sinopse das ordenações dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas em características da escola	239
Anexo PPP – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto da adequada preparação nas subamostras baseadas em características da escola	240
Anexo QQQ – Sinopse das ordenações dos aspetos da adequada preparação nas subamostras estratificadas por distrito.....	241
Anexo RRR – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto da adequada preparação nas subamostras estratificadas por distrito	242
Anexo SSS – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos na amostra total e na subamostra de inquiridos no exercício do cargo há três ou menos anos.....	243
Anexo TTT – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pelo género	244
Anexo UUU – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela experiência no cargo	245
Anexo VVV – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela formação especializada em administração escolar	246

Anexo WWW – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela formação em administração escolar (independentemente de ser especializada)	247
Anexo XXX – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela qualificação mais elevada	248
Anexo YYY – Sinopse das ordenações dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor	249
Anexo ZZZ – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto atualmente problemático nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor.....	250
Anexo AAAA – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigirem escolas com ou sem ensino secundário	251
Anexo BBBB – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com diferentes dimensões	252
Anexo CCCC – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigirem escolas com diferentes níveis socioeconómicos	253
Anexo DDDD – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigirem escolas em diferentes localizações	254
Anexo EEEE – Sinopse das ordenações dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola	257
Anexo FFFF – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto atualmente problemático nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola	258
Anexo GGGG – Sinopse das ordenações dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras estratificadas por distrito	259
Anexo HHHH – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto atualmente problemático nas subamostras estratificadas por distrito	260
Anexo IIII – Frequência de cada aspeto nas duas escalas	261
Anexo JJJJ – Teste <i>U</i> de Mann-Whitney aplicado à escala “experiências de aprendizagem” .	274

Anexo KKKK – Comparação da escala das “experiências de aprendizagem” entre Portugal e Canadá	276
Anexo LLLL – Categorização de “outros aspetos atualmente problemáticos”	278
Anexo MMMM – Mapa mental de “outros aspetos atualmente problemáticos”	301
Anexo NNNN – Sistema de categorização de “outros aspetos atualmente problemáticos” ..	302
Anexo OOOO – Mapa mental de “melhores modalidades, formadores e locais”	303
Anexo PPPP – Sistema de categorização de “melhores modalidades, formadores e locais de preparação”	304
Anexo QQQQ – Categorização de “melhores modalidades, formadores e locais de preparação”	307
Anexo RRRR – Mapa mental de “sugestões de melhoria”	391
Anexo SSSS – Sistema de categorização de “sugestões de melhoria da preparação”	392
Anexo TTTT – Categorização de “sugestões de melhoria da preparação”	395
Anexo UUUU – Mapa mental de “utilidade da formação em administração escolar”	444
Anexo VVVV – Sistema de categorização de “utilidade da formação em administração escolar”	445
Anexo WWWW – Categorização de “utilidade da formação em administração escolar”	448
Anexo XXXX – Mapa mental de “profissionalização”	477
Anexo YYYY – Sistema de categorização de “profissionalização”	478
Anexo ZZZZ – Categorização de “profissionalização”	482
Anexo AAAAA – Mapa mental de “comentários espontâneos”	517
Anexo BBBB – Sistema de categorização de “comentários espontâneos”	519
Anexo CCCCC – Categorização de “comentários espontâneos dos inquiridos”	523
Anexo DDDDD – Ordenação e comparação dos distritos em ambas as escalas	545

Anexo A – Credencial de membro do *International Study of the Preparation of Principals*

Shelleyann Scott (PhD)
 Professor, Leadership, Policy & Governance
 Werklund School of Education
 University of Calgary
 2500 University Drive NW
 T2N1N4 Calgary Alberta Canada

23rd June 2015
 General Director
 Scholar Administration
 Ministry of Education and Science
 Government of Portugal

RE: Authorization for Helder António de Mendonça e Silva to be included as a scholarly partner in the International Study of the Preparation of Principals (ISPP)

Dear Direção-Geral da Administração Escolar do Ministério da Educação do Governo de Portugal

In my role as a senior member of the scholarly collective, the *International Study of the Preparation of Principals (ISPP)*, I am writing this letter to declare that Helder António de Mendonça e Silva is now a member of our research team. He is authorized to be included in our research meetings, to collaborate with all team members, and to use our research instruments and other associated research-related materials in his ISPP research in Portugal.

The ISPP compares and contrasts principal preparation experiences and approaches in the following countries: Australia, Canada, China, England, Germany, Jamaica, Mexico, New Zealand, Scotland, South Africa, Tanzania, Turkey, the United States, and now Portugal (listed in alphabetical order). The ISPP is focused on the question: How useful are principal preparation programs to novice principals? This study seeks to gather information that will guide leadership development specialists in assisting in the preparation of principals within their first appointment as school leader.

The ISPP was conceptualized initially as a three-stage study: Stage 1 mapping the existing principal preparation processes and programs in participant countries. The mapping structure described the preparation programs' intended audience, content, structure, deliverers, and delivery modes. Stage 2 encompassed a set of case studies conducted in each cultural setting that captured qualitative insights from early-career principals. Stage 3 involved the use of data gathered during the initial two stages to create a common survey instrument which was translated into the native language in each cultural setting and modified only in order to more accurately fit the terminology of the educational system under study. Survey data has been analyzed for the purpose of improving principal preparation within and across cultural contexts. Stage 4 which is ongoing involves comparing and contrasting the research insights from this study across various cultural settings. Please note as researchers in different countries join our project they are starting at Stage 1 and we welcome the expansion of our study.

We look forward to working with Helder and wish him well in his studies.

Yours sincerely

Shelleyann Scott (PhD)

Ex.^{ma} S.^{ra} Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar
D.^{ra} Maria Luísa Oliveira,

Chamo-me Hélder Silva e sou investigador na área das Ciências da Educação, num programa doutoral em associação entre a Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e Faculdade de Ciências e Tecnologia) e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Sou investigador do CICS.Nova, Centro Interdisciplinar em Ciências Sociais da Universidade Nova. Integro, ainda, enquanto investigador, uma parceria internacional, intitulada ISPP – *International Study of the Preparation of Principals* (<http://www.ucalgary.ca/ispp/node/6>).

Venho **solicitar-lhe uma audiência** para apresentação do meu projeto de investigação.

A temática da investigação prende-se com a direção das escolas, mais concretamente, com a preparação/formação dos diretores de escola.

Consideramos que a investigação em causa poderá interessar à DGAE. Para tal solicitamos à Senhora Diretora-Geral uma audiência a fim de lhe apresentar uma proposta, esclarecer dúvidas e otimizar os nossos esforços de investigação.

Sinceros cumprimentos,

Hélder Silva
Lisboa, 18 de maio de 2015

Anexo C – Protocolo de colaboração entre a Direção-Geral da Administração Escolar e o investigador Hélder António de Mendonça e Silva

**PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO ENTRE A DIREÇÃO-GERAL DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
(DGAE) E O INVESTIGADOR HÉLDER ANTÓNIO DE MENDONÇA E SILVA PARA A
APLICAÇÃO DE UM INQUÉRITO AOS DIRETORES DAS ESCOLAS**

Considerando que;

A Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) tem por missão o desenvolvimento dos recursos humanos da educação afetos às estruturas educativas públicas situadas no território Continental nacional, nomeadamente o apoio a iniciativas que promovam a preparação, a formação e o desenvolvimento profissional dos diretores das escolas.

Hélder António de Mendonça e Silva, enquanto investigador, tem por desiderato estudar a preparação dos diretores das escolas portuguesas.

Entre:

A Direção-Geral da Administração Escolar, com sede na Avenida 24 de Julho, n.º 142, 1399-024 Lisboa, com Número de Identificação de Pessoa Coletiva n.º XXX XXX XXX, ora representada pela Senhora Dr.ª Maria Luísa Gaspar Pranto Lopes Oliveira, na qualidade de Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar do Ministério da Educação e Ciência do Governo de Portugal, adiante abreviadamente designada por DGAE, na qualidade de primeiro outorgante,

e

Hélder António de Mendonça e Silva, portador do Cartão do Cidadão n.º XXXXXXXX, investigador do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA), membro da equipa de investigadores do *International Study of the Preparation of Principals* (ISPP) e doutorando

em Ciências da Educação (no Programa Doutoral em associação entre a Universidade Nova de Lisboa, através da Faculdade de Ciências e Tecnologia e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e o Instituto Universitário de Psicologia Aplicada), na qualidade de segundo outorgante,

é celebrado o presente Protocolo, nos termos das cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA

(Objeto)

O presente Protocolo tem por objeto estabelecer as formas de cooperação entre as partes, nomeadamente no que respeita ao estabelecimento das condições de aplicação de um inquérito por questionário intitulado *Estudo Internacional acerca da Preparação dos Diretores das Escolas* para fins de investigação científica. Trata-se de uma adaptação do investigador do *International Study of the Preparation of Principals survey* (a autorização para aplicação do instrumento em Portugal encontra-se anexa a este Protocolo) no âmbito do seu doutoramento em Ciências da Educação. O inquérito será aplicado de forma confidencial e anónima recorrendo a uma plataforma eletrónica de recolha de dados automatizada (trata-se de um *web survey*) ao universo dos diretores das escolas, agrupadas ou não, do ensino público, do território Continental nacional, do ensino não superior. O inquérito propõe-se identificar as experiências de aprendizagem preponderantes e as lacunas na preparação dos diretores das escolas com intuito de contribuir para a criação de programas de preparação e desenvolvimento profissional dos diretores das escolas.

CLÁUSULA SEGUNDA

(Deveres do primeiro outorgante)

A DGAE, ao associar-se à aplicação deste inquérito dirigido aos diretores das escolas, compromete-se a:

- a) Autorizar a utilização do logótipo da DGAE e do Ministério da Educação e Ciência no inquérito;
- b) Expedir *emails* a todos os diretores contendo a hiperligação do inquérito e convidando-os a responder ao inquérito.

CLÁUSULA TERCEIRA
(Deveres do segundo outorgante)

O investigador Hélder António de Mendonça e Silva obriga-se a:

- a) Apresentar à DGAE a análise dos resultados do inquérito de acordo com os objetivos que o instrumento pretende alcançar:
 - i - Identificar as experiências de aprendizagem preponderantes na preparação dos diretores das escolas;
 - ii - Avaliar o impacto das experiências de aprendizagem formais, não formais e informais na preparação dos diretores das escolas;
 - iii - Identificar as lacunas na preparação dos diretores das escolas;
 - iv - Apontar estratégias que contribuam para a criação de programas de preparação e desenvolvimento profissional dos diretores das escolas.
- b) Assegurar a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos através deste inquérito.

CLÁUSULA QUARTA
(Vigência)

O presente Protocolo vigora desde a data da sua assinatura pelos outorgantes até ao cumprimento das cláusulas segunda e terceira, salvo se for denunciado por qualquer das partes, através de carta registada dirigida à outra com uma antecedência mínima de trinta dias.

CLÁUSULA QUINTA
(Incumprimento)

O incumprimento do presente Protocolo por qualquer um dos outorgantes, que não possa ser resolvido por mútuo acordo, constitui motivo justificável para a sua rescisão, sem prejuízo do cumprimento na íntegra das ações que estiverem em curso.

CLÁUSULA SEXTA

(Número de exemplares)

O presente Protocolo entra em vigor na data da sua assinatura, é redigido em dois exemplares assinados por ambas as partes, ficando um exemplar na posse de cada um dos outorgantes.

Lisboa, 3 de novembro de 2015

A Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar

(Maria Luísa Gaspar Pranto Lopes Oliveira)

O investigador

(Hélder António de Mendonça e Silva)

Anexo D – *Email* remetido pela Senhora Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar solicitando aos diretores o preenchimento do inquérito por questionário

Exmo(a) Sr.(a) Diretor(a)

Informa-se que, na sequência de um Protocolo de Colaboração estabelecido entre a DGAE e o investigador Dr. Hélder Silva, do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA), se pretende aplicar um inquérito aos diretores das escolas do ensino público não superior do território nacional continental.

O inquérito insere-se no projeto ISPP, *International Study of Principal Preparation*, uma colaboração internacional de investigadores que tem como objetivo estudar a preparação dos diretores das escolas e apresentar sugestões para o aperfeiçoamento dos programas de preparação dos líderes escolares. Surge no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação em associação Universidade Nova de Lisboa (através da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Faculdade de Ciências e Tecnologia) e Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Na qualidade de Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar, convido todos os diretores das escolas a participar neste inquérito, a responder até ao dia 17 do corrente.

Todas as informações recolhidas através deste inquérito são estritamente **confidenciais** e é assegurado o **anonimato** dos participantes. Se tiver alguma dificuldade em aceder ao questionário ou necessitar de algum esclarecimento adicional, por favor, envie um *e-mail* para heldersilva@fcsh.unl.pt.

Se pretender obter os resultados desta investigação, no final do questionário, poderá colocar o seu correio eletrónico.

Para dar início ao preenchimento do questionário

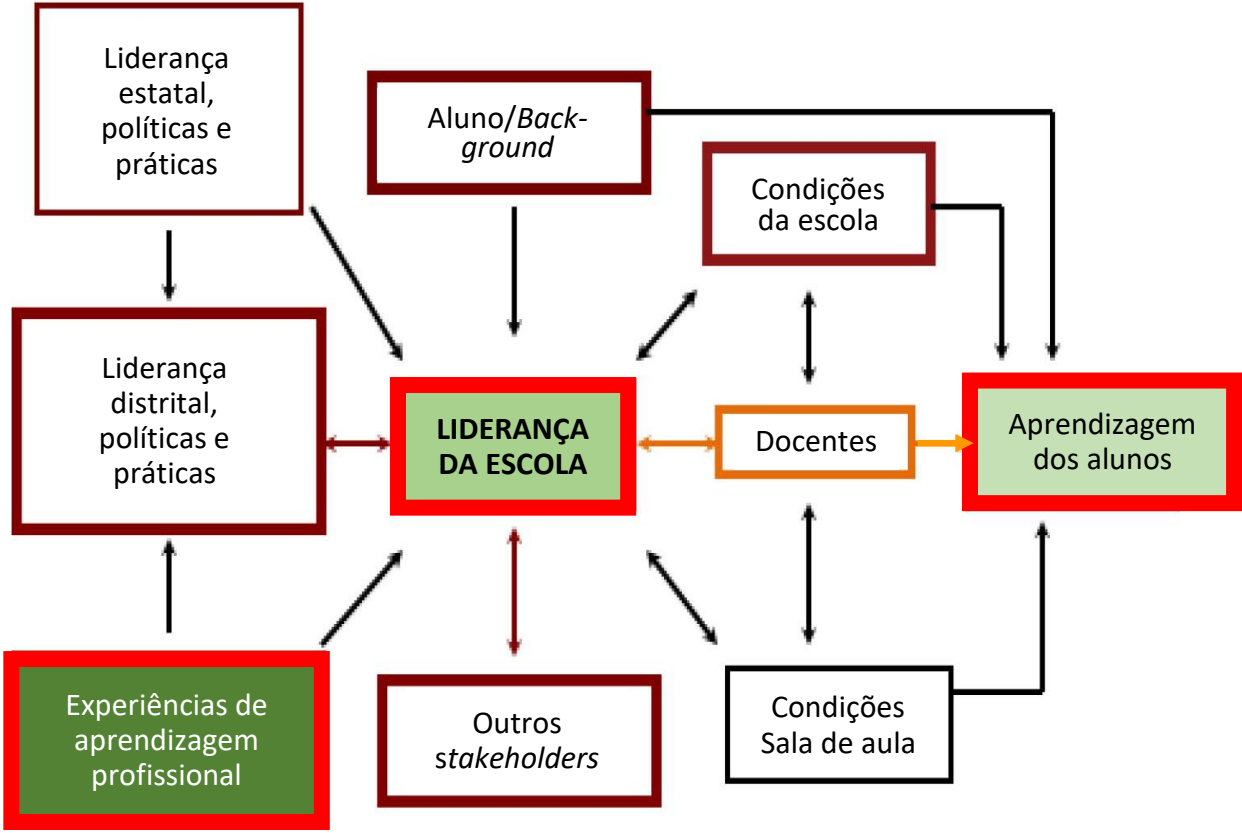
clique no seguinte *link*:

https://script.google.com/macros/s/AKfycbwMbN_DIMvKj8sfB3_AQybpv5wMCeAHPHn8klf1IOS6wXqRFraQ/exec

ou copie o *link* e cole-o na barra de endereços do seu *browser*.

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar



Adaptado de Leithwood, et al. (2004)

Anexo F – Mapeamento da oferta formativa pós-graduada especializada em administração escolar nas instituições de ensino superior de Portugal Continental

Curso de Formação Especializada – Administração Escolar e Administração Educacional – Universidade Lusíada (Porto)

Curso de Formação Especializada – Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas de Lisboa

Curso de Formação Especializada – Gestão e Organização Escolar – Escola Superior de Educação de Torres Novas

Curso de Formação Especializada – *Master* em Administração e Gestão da Educação – Instituto Superior de Paços de Brandão

Curso de Formação Especializada em Administração e Gestão da Educação – Universidade Portucalense – Porto

Curso de Formação Especializada em Administração e Organização Escolar – Instituto de Estudos Superiores de Fafe

Curso de Formação Especializada em Administração Escolar – Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro

Curso de Formação Especializada em Administração Escolar – Instituto Superior de Educação e Trabalho (Porto, Coimbra e Lisboa)

Curso de Formação Especializada em Administração Escolar – Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração de Aveiro

Curso de Formação Especializada em Administração Escolar – Universidade de Coimbra¹⁴⁵

Curso de Formação Especializada em gestão escolar – Instituto Superior de Gestão – Business & Economics School – Lisboa

Formação especializada – Gestão e Administração Escolar – Instituto Superior Bissaya Barreto

¹⁴⁵ Afirma-se em regulamento que este «curso de especialização em Administração Escolar é titulado por um diploma de estudos superiores especializados, de acordo com o Decreto-Lei n.º 95/97, artigo 5.º», denotando-se alguma confusão com os Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE) que em tempos habilitaram os professores com bacharelato ao grau de licenciatura em Educação.

Pós-graduação – Administração e Gestão de Escolas – Instituto Politécnico de Setúbal

Pós-graduação – Administração e Gestão de Instituições Educativas – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Pós-graduação – Administração e Gestão Escolar – Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada

Pós-graduação – Administração e Gestão Escolar – Instituto Piaget de Vila Nova de Gaia

Pós-graduação – Administração Educativa – Universidade Católica Portuguesa do Porto

Pós-graduação – Administração Escolar e Administração Educacional – Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras

Pós-graduação – Administração Escolar e Administração Educacional – Direção e Gestão de Organizações Escolares – Instituto Politécnico de Leiria

Pós-graduação – Gestão de Instituições Educativas – Escola Superior de Educação de Torres Novas

Pós-graduação – Gestão e Administração Educacional – Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas

Pós-graduação – Gestão e Administração Escolar – Coimbra Business School

Pós-Graduação – Gestão e Administração Escolar – Escola Superior de Educação de Viseu

Pós-graduação – Gestão e Administração Escolar – Instituto Politécnico de Coimbra

Pós-Graduação em Administração Escolar e Administração Educacional – Administração e Gestão Pedagógica – Instituto Superior Dom Dinis – Marinha Grande

Anexo G – Mapeamento da oferta formativa especializada em administração escolar conferente de grau académico

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Nome do Estabelecimento	Nome do Curso	Grau	Duração	Nº Períodos	ECTS	Situação da acreditação	N.º Registo DGES	Data registo	Ativo	Observações
Porto	Privado	Universitário	Instituto Superior de Educação e Trabalho	Educação - Administração Educacional	Licenciatura - 1º Ciclo	Semestres	6	180	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 954/2011	18/03/2011	Não. Estabelecimento a encerrar a partir de 2014-2015.	
Porto	Público	Politécnico	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	Administração das Organizações Educativas	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	3	90	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 757/2011	18/03/2011	Não. Descontinuado em 2014-2015.	
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Aberta	Administração e Gestão Educacional	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 1106/2011	18/03/2011		
Santarém	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Administração Educacional	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação em 2012	R/A-Ef 35/2012	04/05/2012		
Lisboa	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação	Administração Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 497/2011	18/03/2011		

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Nome do Estabelecimento	Nome do Curso	Grau	Duração	Nº Períodos	ECTS	Situação da acreditação	N.º Registo DGES	Data registo	Ativo	Observações
Lisboa	Público	Universitário	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Administração Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação prévia em 2011	R/A-Cr 46/2011	13/07/2011	Não. Substituído pelo novo 2.º ciclo em Administração Escolar.	
Lisboa	Público	Universitário	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Administração Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Anos	2	120	Acreditação Prévia em 2014	R/A-Cr 11/2014	11/03/2014		Substitui o anterior 2.º ciclo em Administração Escolar.
Bragança	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	Ciências da Educação - Administração Educacional	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	3	90	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 284/2011	18/03/2011		
Madeira	Público	Universitário	Universidade da Madeira	Ciências da Educação - Administração Educacional	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 1378/2011	18/03/2011		
Leiria	Público	Politécnico	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	Ciências da Educação - Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	3	90	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 446/2011	18/03/2011		
Vila Real	Público	Universitário	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais	Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 2247/2011	18/03/2011		

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Nome do Estabelecimento	Nome do Curso	Grau	Duração	Nº Períodos	ECTS	Situação da acreditação	N.º Registo DGES	Data registo	Ativo	Observações
Braga	Público	Universitário	Universidade do Minho	Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 2454/2011	18/03/2011		
Faro	Público	Politécnico	Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação	Gestão e Administração Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação prévia em 2014	R/A-Cr 23/2014	24/03/2014		Ministrado com a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo.
Faro	Público	Politécnico	Universidade do Algarve - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo	Gestão e Administração Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação prévia em 2014	R/A-Cr 23/2014	24/03/2014		Ministrado com a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e a Escola Superior de Educação e Comunicação.

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Nome do Estabelecimento	Nome do Curso	Grau	Duração	Nº Períodos	ECTS	Situação da acreditação	N.º Registo DGES	Data registo	Ativo	Observações
Faro	Público	Universitário	Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	Gestão e Administração Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação prévia em 2014	R/A-Cr 23/2014	24/03/2014		Ministrado com a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo e a Escola Superior de Educação e Comunicação.
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Economia	Gestão Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 1614/2011	18/03/2011	Não. Descontinuado em 2014-2015.	Ministrado com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
Coimbra	Público	Universitário	Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Gestão Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 1614/2011	18/03/2011	Não. Descontinuado em 2014-2015.	Ministrado com a Faculdade de Economia.
Porto	Privado	Universitário	Instituto Superior de Educação e Trabalho	Educação, área de especialização em Administração Educacional	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 956/2011	18/03/2011	Não. Estabelecimento a encerrar a partir de 2014-2015.	
Braga	Privado	Universitário	Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais	Ciências da Educação - Administração e Organização Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 1193/2011	18/03/2011		

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Nome do Estabelecimento	Nome do Curso	Grau	Duração	Nº Períodos	ECTS	Situação da acreditação	N.º Registo DGES	Data registo	Ativo	Observações
Porto	Privado	Universitário	Universidade Fernando Pessoa	Docência e Gestão da Educação	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 2895/2011	18/03/2011		
Porto	Privado	Universitário	Universidade Lusófona do Porto	Ciências da Educação, área de especialização em Administração Escolar	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Não acreditado em 2012	Não aplicável	Não aplicável	Não. Não acreditado. Substituído pelo novo 2.º ciclo em Ciências da Educação (2012).	
Porto	Privado	Universitário	Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Administração e Gestão da Educação	Mestrado - 2º ciclo	Semestres	4	120	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 3231/2011	18/03/2011		

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Nome do Estabelecimento	Nome do Curso	Grau	Duração	Nº Períodos	ECTS	Situação da acreditação	N.º Registo DGES	Data registo	Ativo	Observações
Setúbal	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologia	Ciências da Educação - Administração e Liderança em Educação	Doutoramento - 3º Ciclo	Semestres	6	180	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 1085/2011	18/03/2011		Inclui curso doutoral. Em associação com a Fac. Ciências Sociais e Humanas da Univ. Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (alínea c) do artigo 42.º do DL 74/2006).

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Nome do Estabelecimento	Nome do Curso	Grau	Duração	Nº Períodos	ECTS	Situação da acreditação	N.º Registo DGES	Data registo	Ativo	Observações
Lisboa	Público	Universitário	Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Ciências da Educação - Administração e Liderança em Educação	Doutoramento - 3º Ciclo	Semestres	6	180	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 1085/2011	18/03/2011		Inclui curso doutoral. Em associação com a Fac. Ciências e Tecnologia da Univ. Nova de Lisboa e o ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (alínea c) do artigo 42.º do DL 74/2006).
Lisboa	Público	Universitário	Universidade de Lisboa - Instituto de Educação	Educação – Administração e Política Educacional	Doutoramento - 3º Ciclo	Semestres	6	180	Acreditação prévia em 2011	R/A-Cr 16/2011	29/06/2011		Substitui o anterior 3.º ciclo em Educação.
Braga	Público	Universitário	Universidade do Minho	Ciências da Educação	Doutoramento - 3º Ciclo	Semestres	6	180	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 2387/2011	18/03/2011		Não inclui curso doutoral.

Distrito	Subsistema	Tipo de ensino	Nome do Estabelecimento	Nome do Curso	Grau	Duração	Nº Períodos	ECTS	Situação da acreditação	N.º Registo DGES	Data registo	Ativo	Observações
Lisboa	Privado	Universitário	ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	Ciências da Educação - Administração e Liderança em Educação	Doutoramento - 3º Ciclo	Semestres	6	180	Acreditação preliminar em 2011	R/A-Ef 1085/2011	18/03/2011		Inclui curso doutoral. Em associação com a Fac. Ciências e Tecnologia e a Fac. Ciências Sociais e Humanas da Univ. Nova de Lisboa (alínea c) do artigo 42.º do DL 74/2006).

Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior (2015). *Cursos e instituições*. Recuperado em 2015, junho 1, de <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrau/CiclosAutorizados/>>.

Anexo H – Folheto da 5.ª edição do Programa de Formação de Líderes Inovadores

PROGRAMA DE FORMAÇÃO LÍDERES INOVADORES 2015-2016 (5ª EDIÇÃO)



Razões da Formação

Os Diretores das escolas enfrentam, atualmente, novos e múltiplos desafios que exigem mais responsabilidade, novas formas de colaboração com a comunidade e maior rigor nas práticas de gestão e avaliação de resultados.

Objetivos

O Programa de Formação *Líderes Inovadores* resulta da parceria entre o Ministério da Educação e Ciência e a Microsoft, no âmbito do Programa *Partners in Learning*, e visa promover a formação específica de dirigentes escolares de modo a que estes possam lidar com a multiplicidade de papéis com que são confrontados, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e da formação. **Destacam-se como objetivos:**

- Desenvolver competências de gestão e liderança;
- Criar, apresentar e implementar um Plano de Mudança e Inovação na escola de cada participante;
- Promover o contacto e intercâmbio entre escolas e empresas;
- Refletir sobre os processos de regulação das políticas públicas na Educação;
- Promover uma cultura de inovação nas Escolas, bem como a utilização das tecnologias ao serviço da melhoria do ensino.

Destinatários

Este Programa destina-se exclusivamente a Diretores de agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas do ensino não superior público.

Os candidatos têm de possuir conhecimentos de língua inglesa e de informática na ótica do utilizador. Esta formação pressupõe o domínio do Inglês uma vez que alguns dos recursos se encontram neste idioma, bem como possibilita a partilha de boas práticas a nível Internacional, integrado no Programa Escolas Inovadoras da Microsoft.

Estrutura da Formação

1. O programa está acreditado na modalidade de Curso, com a duração de 150 horas de formação, conferindo a atribuição de 6 créditos para efeitos de progressão na carreira docente.
2. A metodologia do Curso desenvolve-se através de formação presencial e à distância, acompanhamento e tutoria.
3. O enquadramento teórico/prático realiza-se através de Workshops temáticos.

A intervenção na escola centra-se na:

4. Elaboração, apresentação e discussão do Plano de Mudança e Inovação na escola/agrupamento;
5. Implementação do Plano de Mudança e Inovação, organização de visita à escola e relatório de implementação do Plano de Mudança e Inovação.

Seleção

A seleção abrange 50 Diretores. Previamente, será determinado o n.º de Diretores a ser selecionado por região, de acordo com o n.º de agrupamentos/escolas existente e com o n.º de Diretores inscritos no Programa de Formação, por Região.

Aplicar-se-á a conjugação dos seguintes critérios:

1. Natureza inovadora da proposta de intervenção na Escola apresentada pelo candidato;
2. Data de constituição do atual agrupamento, privilegiando-se os agrupamentos mais recentemente constituídos;
3. Dimensão da unidade orgânica, privilegiando-se as unidades de maior dimensão;
4. Data de início do atual mandato do Diretor, privilegiando-se os Diretores em início de mandato;

5. Conhecimentos de língua inglesa.

Cronograma

Abril a junho: Workshops temáticos e entrega da ficha de projeto;

Junho a julho: Entrega do Plano de Mudança e Inovação;

Setembro a fevereiro 2016: Visita dos empresários; Implementação e Apresentação do Plano de Mudança e Inovação.

A realizar na Microsoft Lx Experience, Parque das Nações

24 abril	Liderança, Mudança e Motivação I Roberto Carneiro Metodologia de Gestão de Projeto I Rui Grilo
28 abril	Liderança nas escolas Jorge Adelino Costa Marketing e comunicação Manuel José Damásio
5 maio	Gestão administrativa e financeira: contratação pública I Vítor Baptista Metodologia de Gestão de Projeto II Rui Grilo
6 maio	Regime jurídico organizacional Susana Castanheira Lopes
13 maio	Liderança, Mudança e Motivação II Roberto Carneiro Gestão administrativa e financeira: contratação pública II Vítor Baptista
28 maio	As competências do século XXI Vanessa Esteves Eficácia e gestão pessoal Adelaide Franco
29 maio	O potencial das tecnologias nas escolas Rui Grilo e Vânia Neto
8 junho	A política pública de avaliação nas escolas Natércio Afonso e Estela Costa Conferências Leaders' Talk Gonçalo Ribeiro

Inscrição

De 31 de março a 9 de abril (até às 18h00) no web site da DGAE

Nota: Os encargos inerentes à deslocação do formando, como ajudas de custo, despesas com transportes, alojamento e alimentação são da responsabilidade da escola a que pertence o formando.

Divulgação da lista dos candidatos selecionados

15 de abril

Aceitação da participação – no SIGRHE até 17 de abril (até às 18h)

Em **França**, fazemos referência a um programa que teve o seu início em 2009, através da *L'École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (organismo público de formação ligado à *Direction Générale des Ressources Humaines* do *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*). Criou-se um *Master Professionnel* híbrido (modalidade de ensino simultaneamente à distância e presencial), intitulado M@DOS, *Management Des Organisations Scolaires*, com a duração de 320 horas, repartido por quatro semestres. Conta com um consórcio de várias universidades (*Université d'Angers, Université de Cergy-Pontoise, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, Université de Limoges, Université de Lorraine, Université Paris Est – Marne-la-Vallée, Université de Poitiers*) e é dirigido aos diretores de escolas do segundo grau (equivalente às escolas secundárias portuguesas) e aos seus adjuntos. O percurso de formação do programa M@DOS compreende os seguintes conteúdos repartidos por quatro unidades:

UE 1: *Stratégie et management des organisations scolaires* (17 ECTS): *Culture numérique – 35 horas – dinamizado pela ESENE SR (L'École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche); Approche stratégique des organisations scolaires – 40 horas – Université de Poitiers; Les ressources humaines dans une organisation scolaire – 40 horas – Université Charles de Gaulle - Lille 3; Conduite du changement et gestion de projets – 25 horas – Université de Versailles St Quentin;*

UE 2: *Droit et Politiques publiques en éducation* (13 ECTS): *Droit de l'éducation – 40 horas – Université d'Angers; Les politiques éducatives – 40 horas – Université de Cergy-Pontoise; Anglais professionnel – 20 horas – Université Paris-Dauphine;*

UE 3: *Acteurs et performances* (11 ECTS): *Management de la qualité des services – 20 horas – Université de Lorraine; Sociologie de l'éducation : l'établissement scolaire et ses acteurs – 20 horas – Université de Nantes; L'évaluation des performances scolaires – 40 horas – Université de Cergy-Pontoise;*

UE 4: *Mémoire du Master* (19 ECTS): *Présentation, rédaction et soutenance* (ESENE SR, 2015).

Acerca do programa NPQH (*National Professional Qualification for Headship*) encontramos, no sítio da *internet* do próprio Governo do **Reino Unido**, toda a informação dirigida aos candidatos. Podem candidatar-se ao programa aqueles que estejam altamente motivados para o cargo, não estejam há mais do que doze a dezoito meses de se candidatarem ao cargo de diretor e que tenham o total aval e apoio do seu diretor ou superior (*line manager*). A duração do programa pode compreender entre seis a dezoito meses e envolve uma experiência de pelo menos nove dias numa escola que não a própria. O estudo compreende obrigatoriamente três módulos essenciais e dois à escolha. Citamos os módulos essenciais do programa da NPQH:

Leading and improving teaching: effective teaching and the head's role and responsibilities in leading and improving teaching; the Ofsted inspection framework; holding all staff to account for performance; high standards of behaviour; classroom management in relation to high-quality teaching and positive behaviour; monitoring, evaluating and improving teaching; teacher appraisal, including how to improve teacher performance and address underperformance; how to work with pupils and parents to improve pupil attainment;

Leading an effective school: the main management processes (including behaviour, personnel and financial management); governing body and headship accountabilities; managing performance, professional development and sustained school improvement; managing misconduct and grievance; behaviour management; strategic financial planning and operational budget management; HR law, including pay and conditions, and employee rights; health and safety in schools; child protection;

Succeeding in headship: the non-teaching aspects of the Ofsted framework; how to establish yourself as a headteacher, including building trust and credibility with governors, staff and parents; how to manage your time and maintain resilience; effective leadership in high-performing international systems; main management tools, including operational and strategic planning; implementing change effectively (United Kingdom Government – National Professional Qualification for Headship, 2015).

Outros módulos à escolha do formando: *Closing the gap; Curriculum development; Freedoms and constraints; Leading change for improvement; Leading inclusion: Achievement for All; - Leading staff and effective teams; Relationships and reputation; School improvement through effective partnerships; Using data and evidence to improve performance* (United Kingdom Government – National Professional Qualification for Headship, 2015).

Nos **Estados Unidos da América (EUA)**, deparamo-nos com uma variedade de programas de preparação para aspirantes e para atuais diretores. Tomamos o caso particular do programa implementado no Estado da Carolina do Norte.

No programa da *University of North Carolina*, mais concretamente, da *School of Education*, existem duas modalidades possíveis para se obter um *Master of School Administration* (MSA). A primeira modalidade envolve dois anos de frequência a tempo integral. A segunda modalidade é a tempo parcial. Ambas as modalidades integram significativamente atividades de campo. Ambas exigem que os formandos completem um ano de liderança numa escola, uma espécie de estágio executivo sob supervisão de um mentor. Os participantes na modalidade a tempo inteiro têm o seu estágio remunerado. Aqueles que optam pela modalidade a *part-time* não são remunerados. O programa está alinhado com *North Carolina Department of Public Instruction's Standards for School Executives*; com o *21st Century Skills Standards*; com o *Interstate Leaders Licensure Consortium Standards*; com o *Educational Leadership Constituent Council and National Professional Board for Educational Administration Standards* e é acreditado pelo *National Council on Accreditation of Teacher Education* e pelo *North Carolina Department of Public Instruction*. Aos candidatos é requerido, no mínimo, um BA (*Bachelor of Arts*) ou um BS (*Bachelor of Science*). É desejável que os candidatos apresentem um GPA (*Grade Point Average*) de 3.2. Verificou-se que, em edições anteriores, a maioria dos candidatos não apresentou experiência administrativa. No entanto, os candidatos devem deter, no mínimo, três anos de experiência profissional enquanto docentes e são selecionados com base na preparação académica, experiência profissional e potencial intelectual e de liderança. As diferentes “disciplinas” do programa intitulam-se: *Parent and Community Engagement for the School Executive*; *Supervisory Practice for the School Executive*; *The Social Context of Educational Leadership*; *Cultural Leadership for the School Executive*; *School-based Inquiry and Reform for the School Executive*; *Curriculum Leadership for the School Executive*; *Law for the School Executive*; *Empowerment Strategies for the School Executive*; *Organizational Management for the School Executive*; *Elective*; *Seminar for Internship in Educational Administration I*; *Internship in Educational Administration I*; *Seminar for Internship in Educational Administration II*; *Internship in Educational Administration II*. O programa utiliza a modalidade de formação através de mentoria. No final do curso os alunos devem submeter ao *State's Licensure Division* um portefólio eletrónico para avaliação. Após a submissão do portefólio, o corpo docente e outros assessores analisam o portefólio do formando, no caso de ser considerado proficiente de acordo com *School Executive Preservice Standards* da Carolina do Norte, os assessores

apresentam-no ao gabinete de licenciamento da Universidade da Carolina do Norte, que, por sua vez, e finalmente, o recomenda para apreciação do *Department of Public Instruction* da Carolina do Norte (School of Education of the University of North Carolina, 2015).

Na **Finlândia**, *The Institute of Educational Leadership* oferece o *Principal Preparation Programme*, que permite a elegibilidade para o cargo de diretor da escola. O programa confere 25 ECTS. Durante o programa os participantes:

- i) Tomam conhecimento das responsabilidades e das várias áreas de trabalho do diretor da escola;
- ii) Familiarizam-se com a administração educacional, a liderança e as relações interpessoais;
- iii) Aprendem as tarefas de um diretor em situações reais, sobre a orientação de tutores;
- iv) Relatam e analisam as suas próprias filosofias de liderança;
- v) Estudam a tempo parcial durante um ano e meio usando vários métodos pedagógicos;
- vi) Adquirem elegibilidade para serem diretores como consta nas qualificações para elegibilidade dos professores (Law 986/1998, §2).

O programa de preparação finlandês foca-se fortemente na prática, veja-se a máxima do programa, *Strong links to practice*. Os pilares do programa são a administração da educação, as questões da liderança e a familiarização com o trabalho prático do líder numa escola cooperante. Os conteúdos formam como que uma ponte entre a liderança, a gestão prática quotidiana, ao nível da escola, e os estudos teóricos e leituras de pesquisas recentes. Quinze diretores do programa de doutoramento do instituto trabalham como tutores no programa de preparação e desempenham um papel fundamental na construção do "ADN educacional" "entre teoria e prática". Os estudantes visitam o diretor de uma escola cinco vezes durante o programa, familiarizam-se com a escola e, especialmente, com o trabalho do diretor de acordo com as rotinas anuais da escola. As visitas e tópicos a serem discutidos são cuidadosamente planeados com os tutores do programa. Depois de cada visita, as

experiências de aprendizagem são discutidas em grupos usando a plataforma de *e-learning* do instituto. Os grupos compõe-se de quatro a seis alunos orientados pelo seu próprio tutor, que é um diretor com vasta experiência no trabalho de campo e tem uma vasta experiência académica. A maioria dos tutores são também alunos de um programa de doutoramento em administração educacional e liderança escolar (University of Jyväskylä – Institute of Educational Leadership, 2015).

Na **Dinamarca**, foi iniciativa de alguns distritos e municípios, a criação de um programa piloto para aspirantes a líderes escolares. Os participantes frequentam alguns módulos para obtenção de um *Leadership Diploma of Education*. O programa compreende conteúdos teóricos, *case studies*, reflexão pessoal, trabalho em rede e discussão com o mentor acerca das oportunidades, forças e áreas de melhoria. Os formandos devem elaborar um projeto na sua escola. Aqueles que querem continuar podem frequentar um curso de liderança para obtenção de um diploma. Este curso inclui seminários em economia, liderança de pessoas, *coaching*, estratégia, gestão da mudança e resolução de problemas. O programa é organizado pelo *Center for Offentlig Kompetenceudvikling* (uma entidade governamental sediada em cada município para a formação e para o desenvolvimento) (Moos, 2011).

Em Ontário, no **Canadá**, dez universidades oferecem o *Principal Qualification Program*. Estão aptos a participar neste programa diretores e vice-diretores com pelo menos dois anos de experiência bem-sucedida. O curso tem uma duração de 125 horas. Os conteúdos obrigatórios estruturam-se nas seguintes componentes: *Legal Issues (legislation/regulations; liability; labour relations; collective agreements; school safety; special education)*; *Curriculum (student assessment and evaluation policy and practices; curriculum review, development and implementation; standardized testing; implementation models; special education; school plans)*; *Human Resources (collective agreements; grievance procedures; supervision for growth and performance appraisal; building leadership capacity; conflict management; team work; interpersonal relationships; fitness and wellness)* e devem perfazer 50% do programa. Os outros 50% são conteúdos da escolha dos formandos [*Technology; communication; resource management (time, financial); interpersonal skills; ethical issues; establishing partnerships;*

relationships with school stakeholders (board, school council); crisis management; community relations]. Os formadores são diretores experientes. Fomenta-se o estabelecimento de redes entre os formandos. As dinâmicas incluem trabalho individual, em pequenos grupos e em grupos grandes. Aos candidatos é dada a oportunidade de demonstrar a sua aprendizagem através da sua *performance*, de relatórios escritos ou orais. O programa denota um pendor claramente prático porque contempla uma aferição dos conhecimentos do candidato no contexto de trabalho, na escola que dirige. Avaliação pode ser feita através das seguintes estratégias: avaliação de desempenho; apresentações orais; elaboração de um portefólio; investigação-ação; relatórios escritos; ou teste escrito (Ontario College of Teachers, 2015).

Na **República da África Sul**, a habilitação e a experiência docente eram os únicos requisitos para o cargo de diretor da escola. Em 2007 o *Department of Basic Education* desenvolveu um curso intitulado *Advanced Certificate in Education*. O curso foi testado em seis províncias desde 2007 até 2009. O curso foi desenhado pelo *South African Department of Education* com a colaboração do *National Management and Leadership Committee* que incluía representantes de distintas universidades. O programa compreendia sessões de contacto formal na universidade e noutros locais, mentoria dinamizada pelas universidades, redes de trabalho entre candidatos, fomentadas pelas universidades ou departamentos provinciais da educação e avaliação baseada no desempenho da liderança e práticas de gestão (Bush, Kiggundu, & Moorosi, 2011b). No sítio da *internet* do DBE da República da África do Sul encontramos a exposição dos módulos que estruturam o programa ACE: *Develop a portfolio to demonstrate school leadership and management competence; Leading and managing effective use of ICT in South African Schools; Understand school leadership and management in the South African context; Language in leadership and management; Manage policy, planning, school development and governance; Lead and manage people; Manage organisational systems, physical and financial resources; Manage teaching and learning; Lead and manage a subject, learning area or phase; Mentor school managers and manage mentoring programmes in schools; Plan and conduct assessment; Moderate assessment*.

O programa destina-se às equipas de gestão das escolas a partir do nível 2 e ainda àqueles que aspiram assumir a direção das escolas, com a ressalva de que os educadores em

nível 1 e que estão envolvidos na gestão das escolas mais pequenas também podem ser admitidos.

Na **Indonésia**, em 2009, o ministério da educação legislou a obrigatoriedade de formação para os líderes das escolas. Foi criada uma agência nacional para prover a formação chamada *Lembaga Pengembangan dan Pemberdayaan Kepala Sekolah* (LP2KS), em português dir-se-ia, “Agência para o Fortalecimento (*Empowerment*) e Desenvolvimento dos Diretores das Escolas”. O programa de formação que resultou chama-se *Desenvolvimento de Competências de Gestão nos Diretores das Escolas*. O conteúdo do programa envolve as áreas de gestão, recursos humanos, desenvolvimento curricular, planeamento da escola, monitorização, avaliação e tecnologias de informação e comunicação na escola. A organização do programa envolve sete dias de sessões na LP2KS (70 horas), seguida de três meses (200 horas) com aprendizagem em exercício (*on the job learning – apprenticeship*) em duas escolas (na sua própria escola e noutra escola do distrito) onde os participantes são chamados a preparar um plano de ação para a melhoria. A última etapa deste processo implica três dias de formação (30 horas) no LP2KS que consiste na elaboração e apresentação de um portefólio das atividades realizadas na aprendizagem em exercício. O tempo total do programa ronda as 300 horas. Após este processo formativo e avaliativo no LP2KS o candidato receberá a *Nomor Unik Kepala Sekolah* (NUKS, número de registo). Com este número torna-se elegível, pode então ser nomeado pelo diretor distrital principal para uma escola do seu distrito (Sumintono, Sheyoputri, Jiang & Misbach, 2015, pp. 3 e 4).

Em **Hong-Kong**, é necessária uma *Certification for Principalship* (Brauckmann & Pashiardis, 2012). Para tal os aspirantes a diretores de escolas têm de frequentar um programa com a duração máxima de dois anos. Os pré-requisitos a assegurar na admissão ao programa são: qualificação para a docência (um *Teacher’s Certificate*, ou a um *Post-graduate Diploma/Certificate in Education*), ou ainda, a um *Bachelor of Education* ou equivalente; e, no mínimo, 5 anos de experiência docente. No final do programa, os formandos têm de elaborar um portefólio submetendo-o ao *School Leadership and Professional Development Section of the Education Bureau* para obtenção do *Certification for Principalship*. O certificado tem a

validade de cinco anos. O programa cmpreende seis módulos: *strategic direction and policy environment; learning, teaching and curriculum; teacher professional growth and development; staff and resources management; quality assurance and accountability; external communication and connection to the outside world*. Destaca-se ainda um programa de indução para os diretores nomeados há menos de dois anos. (Education Bureau of the Governement of the Hong Kong Special Administrative Region, 2015).

Em **Singapura**, para assegurar que as escolas têm os melhores diretores das escolas à sua frente, os professores mais novos são continuamente avaliados para aferir o seu potencial de liderança. Os futuros diretores das escolas são escolhidos de entre professores com sucesso. Estes professores vão assumindo ao longo da sua carreira cargos de liderança intermédios e são transferidos para o ministério durante um certo período de tempo. Através de entrevistas e exercícios de liderança são depois selecionados para frequentar o programa *Management and Leadership in Schools* no *Singapore's National Institute for Education*. Posteriormente, os que forem admitidos, frequentam uma formação em liderança executiva durante quatro meses. Potenciais vice-diretores frequentam um programa intitulado *Leaders in Education* durante seis meses. Os candidatos, em ambos os programas, são remunerados durante a formação. Em cada ano são selecionados 35 candidatos para o programa de executivos. Os diretores mais experientes são mentores de recém-nomeados diretores. Os diretores periodicamente são transferidos entre as escolas assumindo-se que esta seja uma estratégia contínua de melhoria das escolas em Singapura (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010).

Anexo J – Aspectos fundamentais a ter em conta num programa de preparação de diretores de escola segundo Levine

1. Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - O programa tem um objetivo explícito? - Foca-se na prática dos diretores? - As metas refletem as necessidades dos atuais líderes, das escolas e dos alunos? - A definição do sucesso está ligada à aprendizagem dos alunos nas escolas?
2. Coerência curricular	<ul style="list-style-type: none"> - O currículo espelha os objetivos e metas do programa? - O currículo é rigoroso, coerente e organizado para alcançar o que se propõe – desenvolver habilidades e conhecimentos dos líderes de vários tipos de escolas nas várias fases das suas carreiras?
3. Equilíbrio do currículo	<ul style="list-style-type: none"> - O currículo integra a teoria e a prática da administração, equilibrando o estudo na universidade e o trabalho nas escolas com profissionais bem-sucedidos?
4. Corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> - O corpo docente inclui professores universitários e profissionais, ao mesmo tempo especialistas em liderança escolar, quer no trabalho de campo, quer no trabalho intelectual (firmemente enraizados tanto na academia como nas escolas)?
5. Admissão	<ul style="list-style-type: none"> - São definidos critérios de admissão para recrutar estudantes com capacidade e motivação para se tornarem líderes escolares bem-sucedidos?
6. Grau de qualificação	<ul style="list-style-type: none"> - Os padrões de qualificação são elevados e os diplomas são adequados ao cargo?
7. Investigação	<ul style="list-style-type: none"> - A investigação em que se baseia o programa é de alta qualidade, é enraizada na prática e é útil para os formandos?
8. Financiamento	<ul style="list-style-type: none"> - Os recursos são suficientes para apoiar o programa?
9. Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - O programa envolve uma contínua autoavaliação e melhoria de desempenho?

Levine (2005, p. 13)

Anexo K – Modelo de formação de Scott, Scott e Webber

Os investigadores canadianos e membros fundadores do ISPP, Scott e Webber (2008) desenvolveram um modelo de formação, intitulado *Life-Long Learning Leader* (4L), em português “Aprendizagem do Líder ao Longo da Vida”. Para atestar da validade e consistência deste modelo referimos a sua utilização no contexto internacional, na Ucrânia, onde serviu de *design* de um curso para diretores de escola intitulado *Leading Inclusive Schools* (Webber & Scott, 2009). Recentemente, Scott, Scott e Webber (2016), fizeram uma revisão/expansão do modelo e realçaram a necessidade de um enfoque na capacidade (perfil) de avaliação (*assessment*¹⁴⁶) do líder escolar. Segundo, os autores, «Even though there have been many publications to emerge from the ISPP there were none that specifically targeted leaders’ capacities to promote enhanced assessment and evaluation approaches and practices» (p. 207).

No Quadro que se segue, constam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver pelo diretor de escola de acordo com o modelo 4L. Realçamos a importância de um olhar mais atento dirigido à coluna da direita que nos demonstra, segundo palavras dos investigadores

(...) how do leaders acquire the ‘big picture’ of assessment and evaluation and develop an appreciation of how they themselves and their school community fit into the macro assessment and evaluation landscape? Clearly there is a need to identify what knowledge, skills, and attitudes/attributes (including philosophies and values) assessment instructional leaders must have in order to create a map for leadership development content and approaches (Scott et al., 2016. p. 211).

¹⁴⁶ Por *assessment* entendemos o aspeto mais formativo da avaliação, aquela avaliação que acontece ao longo do processo, uma avaliação orientada para o processo, direcionada para o diagnóstico (identificação das áreas de melhoria). Por *evaluation* entendemos o aspeto que diz respeito ao produto final, avaliação como uma “bitola” de qualidade, aquela avaliação orientada para o produto final (diz respeito ao que foi adquirido), entende-se como um julgamento que é dado através de uma nota (*score*) (Angelo, & Cross, 1993).

Dimensões	Componentes-chave das dimensões	Focos de desenvolvimento da liderança	Liderar o desenvolvimento da avaliação (<i>Leading enhanced assessment</i>)
Capacidade visionária	<ul style="list-style-type: none"> - Princípios filosóficos - Pessoal/Individual - Sala de aula - Escola - Distrito - Sistema 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorreflexão e articulação dos princípios fundamentais - Conceptualização através de quadros explicativos - Criação de planos de implementação - Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - “Ética do cuidado” - Justiça e equidade (ao encontro das necessidades de cada um) - Coragem e compromisso - Concetualização da <i>big picture</i> da avaliação - Compreensão e equilíbrio das perspetivas dos diferentes <i>stakeholders</i> (pensamento multidimensional) - Conhecimento pragmático e procedimental (conhecimento do sistema)
Empreendedorismo que quebra barreiras (<i>Boundary breaking entrepreneurialism</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Competência política - Intercultural - Tecnológica - Teórica/Experimental - Global - Temporal - Espacial 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitador/Facilitador (<i>Possibilising</i>) - Desafiar o conhecimento estabelecido - Contraposição entre familiar e o desconhecido - Reconsiderar o espaço, e tempo e a prática - Inovação - Aceitação da ambiguidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Desafiar o desequilíbrio de perspetivas entre <i>stakeholders</i> - Procurar inovar e criar novas abordagens no âmbito da avaliação - Criar equipas de docentes tendo em vista o desenvolvimento de dinâmicas de avaliação - Desenvolver a transparência (desprivatização do ensino-aprendizagem na sala de aula) - Promover dinâmicas de avaliação que vão de encontro às diversas necessidades dos alunos - Uso de dados qualitativos e quantitativos que contribuam para a inovação das práticas de ensino - Competências políticas para angariar o apoio dos diferentes <i>stakeholders</i>
Competências profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - “Ética do cuidado” dos alunos - Comunicação - Pensamento crítico e criativo - Competências sociais (socialização) 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da confiança - Resolução de conflitos - Relacionamentos - Colaboração - Análise de outras alternativas/possibilidades - Heurística da resolução de problemas - Tomada de decisões 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da “ética do cuidado” desenvolver relações de confiança entre a comunidade escolar, aceitando diferentes perspetivas - Comunicar com clareza as expetativas da avaliação e ser proactivo e colaborativo na criação de dinâmicas de avaliação - Inovar nas estratégias de resolução de problemas - Trabalhar com os vários <i>stakeholders</i> na resolução de conflitos - Após a discussão e colaboração ser capaz de tomar a decisão e levar por diante a decisão tomada - Competências sociais (escuta ativa; comunicação verbal e gestual; pensamento criativo e crítico; ética do cuidado que crie confiança e relações positiva) - Capacidade reflexiva que desenvolve a humildade (compreensão dos limites dos conhecimentos, capacidades e atitudes) e o reconhecimento da necessidade de apoio e aconselhamento de <i>experts</i>

Dimensões	Componentes-chave das dimensões	Focos de desenvolvimento da liderança	Liderar o desenvolvimento da avaliação (<i>Leading enhanced assessment</i>)
Desenho instrucional e literacia avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do currículo, das experiências de aprendizagem e de avaliação - Análise de informação - Literacia estatística e interpretativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofia de aprendizagem e avaliação - <i>Design</i> instrucional - Estratégias de ensino e de avaliação - Comunicação com os vários <i>stakeholders</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância do papel da avaliação no <i>design</i> do processo de ensino-aprendizagem - Conhecimento dos materiais e processos de avaliação que permitem a inclusão dos alunos - Clareza na terminologia e construtos acerca da avaliação - Entender como a avaliação conduz à tomada de decisão que contribui para o sucesso educativo e para as boas práticas de ensino-aprendizagem - Compreensão da psicologia da forma como a avaliação influencia a motivação dos vários <i>stakeholders</i> - Desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar e utilizar dados e relatórios estatísticos (isto inclui competências tecnológicas, utilização de <i>software</i> de processamento de dados)
Gestão da crise	<ul style="list-style-type: none"> - Interna (alunos, docentes, pais) - Externa (sistema, comunidade) 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos - Legislação - Exigências do sistema - Proteção dos mais vulneráveis - Acesso a serviços de apoio - Resiliência pessoal - Análise pós-evento 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da “ética do cuidado”, coragem e compromisso, ser capaz de proteger os mais vulneráveis, utilizando os serviços de apoio disponíveis e sendo empreendedor dentro dos limites legais e demandas sociais do sistema - Ser capaz de discernir em prole dos mais vulneráveis mantendo o respeito pela dignidade de todos

Adaptado de Scott et al. (2016)

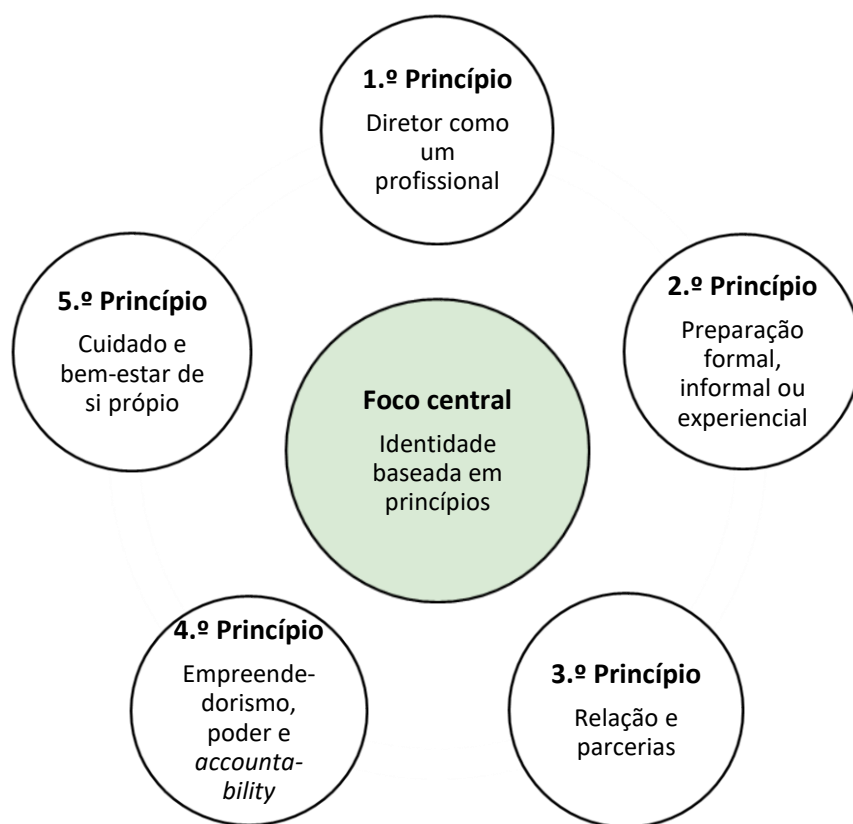


Figura: Princípios para o desenvolvimento da liderança. Webber & Scott (2013)

Profissional – responsabilidade de cuidar da educação, estar ao serviço da educação (*stewardship*)

Preparação – informal, formal ou experiencial, todas as modalidades têm vantagens e desvantagens

Relação e parcerias – gestão dos diferentes interesses de cada *stakeholder*

Poder ao serviço – com *accountability*, empreendedor

Autogestão do *stress* – resiliente

Anexo L – Países ou regiões mencionados na revisão da literatura sobre a preparação do diretor de escola



Anexo M – Características das investigações qualitativas e quantitativas

Qualitativa	Quantitativa
Expressões associadas	
Etnográfico Trabalho de campo Descritivo Fenomenológico História de vida Estudo de caso Estudo exploratório	Experimental (procura estabelecer uma relação de causa e efeito entre variáveis) Empírico [recolha de dados a partir de fontes diretas (pessoas)] Estatística
Conceitos-chave	
Compreensão	Variável Significância estatística Replicação
Afiliação académica	
Sociologia Antropologia	Psicologia Sociologia
Objetivos	
Desenvolver conceitos sensíveis Descrever realidades múltiplas Desenvolver a compreensão	Encontrar factos Descrição estatística Encontrar relações entre variáveis
Plano	
Progressivo, flexível Intuição relativa ao modo de avançar	Estruturado, predeterminado, formal, específico Plano detalhado de trabalho
Elaboração das propostas de investigação	
Breves Especulativas Sugere áreas para as quais a investigação é parca	Extensas Detalhadas e específicas nos objetivos Detalhadas e específicas nos procedimentos Longa revisão da literatura
Dados	
Descritivos Discurso dos sujeitos Documentos oficiais	Codificação quantificável Contagens, medidas Estatística
Amostra	
Pequena Não representativa Amostragem teórica	Ampla Estratificada Precisa Seleção aleatória Controlo de variáveis
Técnicas e métodos	
Observação Estudo de documentos vários Entrevista aberta	Inquéritos
Relação com os sujeitos	
Empatia Ênfase na confiança Contacto intenso O sujeito como amigo	Curta duração Distante
Instrumentos	
Gravador Transcrição	Questionários Computadores Escala

Análise de dados	
Temas, conceitos Indutivo	Dedutiva Estatística
Problemas	
Demorada Difícil síntese de dados Garantia Os procedimentos não são estandardizados Dificuldades em estudar populações de grandes dimensões	Controlo de outras variáveis Validade

Adaptado de Bogdan e Biklen (1994, pp. 72-75)

Anexo N – Plano da entrevista exploratória

PLANO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA (SEMI-ESTRUTURADA)

Tema: A história da preparação do diretor de escola

Contexto: A presente entrevista faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – especialização em Administração e Liderança na Educação – associação entre Universidade Nova de Lisboa (através da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Faculdade de Ciências e Tecnologia) e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada — Instituto Universitário. Garante-se a confidencialidade e o anonimato do participante.

Participante: Diretor de escola (agrupamento)

Objetivos gerais:

Conhecer a história de vida do entrevistado;

Perceber como se desenrolou a sua aprendizagem e formação, no fundo, a sua preparação para o exercício do cargo de diretor;

Detetar os principais problemas que o diretor enfrenta no seu trabalho;

Identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos entrevistados;

Compreender os processos de aprendizagem (mentoria) informal que se desenvolvem nas escolas e que preparam os diretores.

Local e data: [a definir com o(a) entrevistado(a)]

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PARTIDA	OBSERVAÇÕES
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<p>Legitimar a entrevista informando o entrevistado acerca da natureza e objetivos do trabalho.</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado agradecendo a sua participação e motivando-o a colaborar.</p> <p>Garantir a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido.</p> <p>Solicitar permissão para gravação áudio.</p> <p>Informar do tempo necessário para a realização da entrevista.</p>	<p>Os nossos objetivos estão claramente explicitados?</p> <p>Permite a gravação desta entrevista salvaguardando o seu anonimato?</p> <p>Permite-nos despende entre 45 a 60 minutos do seu tempo para esta entrevista?</p> <p>Deseja saber mais alguma coisa acerca desta investigação?</p>	<p>Neste bloco pretende-se contextualizar os objetivos da entrevista e as condições em que a mesma se vai realizar: a confidencialidade, o anonimato e a gravação áudio.</p> <p>Pretende-se que seja um bloco célere.</p>

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PARTIDA	OBSERVAÇÕES
B – Informações gerais do entrevistado e da escola que dirige	<p>Caracterizar o entrevistado.</p> <p>Caraterizar a sua escola ou agrupamento: ciclos de ensino, número de alunos, de docentes, de funcionários, contexto – alunos, pais, docentes, e outros elementos da comunidade educativa.</p> <p>Identificar desafios, oportunidades, especificidades, constrangimentos, competências específicas, necessidades da comunidade, sinergias, relação com o MEC de alguém que dirige uma escola.</p>	<p>1. Qual a sua idade, naturalidade, estado civil, agregado familiar?</p> <p>2. Quais as principais caraterísticas desta escola?</p> <p>3. Como é dirigir uma escola?</p>	<p>Pretende-se, neste bloco, de forma célebre, tomar conhecimento de algumas caraterísticas do entrevistado e da escola.</p>
C – Habilitações, formação e experiência em administração escolar	<p>Identificar as habilitações para a docência, as disciplinas lecionadas, tempo de serviço exclusivamente docente e exclusivamente diretor, formação em administração escolar (antes de ser diretor de acordo com o DL 75/2008, experiência (cargos de gestão nas escolas antes do DL 75/2008), outras profissões e ocupações secundárias.</p>	<p>4. Fale-me do seu passado (<i>background</i>).</p>	<p>O modelo utilizado na entrevista será semidiretivo. O entrevistador deixará o entrevistado falar à vontade, no entanto se, em alguma circunstância, sentir que a partilha do entrevistado está a afastar-se radicalmente da questão, deverá assumir o controlo de uma forma subtil para encaminhar o entrevistado para o assunto em causa, sob pena de a entrevista alongar-se demasiado e não se conseguir concluí-la. Sabemos que é oneroso retirar um diretor dos seus afazeres diários. Temos a experiência de que estas entrevistas, se não forem bem conduzidas, alongam-se em demasia e tornam-se cansativas para o entrevistado.</p> <p>Pretende-se, neste bloco, sintetizar o percurso do entrevistado enquanto docente e diretor.</p>

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PARTIDA	OBSERVAÇÕES
D – Aprendizagem e preparação para o cargo de diretor	<p>Entender as razões que levaram o entrevistado a tornar-se diretor: intencionalidade ou oportunidade inesperada, vantagens (tangíveis e intangíveis).</p> <p>Compreender o processo até se tornar diretor da escola ou agrupamento.</p> <p>Identificar o tipo de preparação para o cargo: preparação formal (tipo de preparação, instituição) ou preparação informal.</p> <p>Levar o entrevistado a identificar quais os aspetos que requerem mais atenção no início do exercício do cargo.</p> <p>Compreender, do ponto de vista do entrevistado, qual o melhor sítio para se aprender a ser diretor.</p> <p>Perceber quais foram as experiências de aprendizagem predominantes no seu percurso de preparação.</p> <p>Identificar pessoas importantes na sua aprendizagem e preparação para o cargo.</p> <p>Saber se chegou a ser um mentorando.</p> <p>Saber se é mentor de alguém: como, em que aspetos e em que situações.</p>	<p>5. Porque se tornou diretor?</p> <p>6. Fale-me de como se tornou diretor desta escola.</p> <p>7. Teve de aprender para exercer o cargo? Justifique.</p> <p>8. Que informações ou processos precisou de dominar no início do exercício do cargo? Quais os principais aspetos que teve de dar mais atenção no início do exercício do cargo de diretor? Justifique.</p> <p>9. Que aspetos devem ser tidos em consideração, baseando-se na sua experiência enquanto diretor, na preparação dos diretores?</p> <p>10. Qual o melhor sítio para se aprender a ser diretor de uma escola?</p> <p>11. Aprendeu mais através da formação ou com outros diretores mais experientes?</p> <p>12. Considera que alguém poderá estar a aprender consigo para um dia mais tarde poder candidatar-se a diretor de escola?</p>	<p>As questões expressas no bloco anterior, neste e no seguinte constituem pontos de partida para a colocação de mais questões, as quais dependerão, em última instância, das características do entrevistado em termos da sua formação formal ou informal em administração escolar.</p> <p>Dar todo o espaço necessário para que o entrevistado possa refletir acerca da sua preparação informal do cargo através de mentores (orientadores).</p>
E – Necessidades na preparação dos diretores	<p>Saber se estava preparado para o cargo.</p> <p>Identificar as lacunas na sua preparação: saber o que desejava ter aprendido antes, o que podia ter sido feito para que estivesse melhor preparado.</p>	<p>13. Considera que estava preparado para ser diretor? Se não, em que aspetos sentiu que precisava de maior preparação?</p> <p>14. Que necessidades aponta na preparação</p>	<p>Colocar o(a) entrevistado(a) à vontade para que possa referir as suas necessidades de formação aquando do início do exercício do cargo de diretor.</p>

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PARTIDA	OBSERVAÇÕES
	<p>Identificar que modalidades de formação poderão ser um contributo de melhoria da preparação e desenvolvimento profissional dos diretores das escolas.</p> <p>Colocar o entrevistado a apontar as lacunas na oferta formativa das universidades e dos seus formadores.</p> <p>Diagnosticar as necessidades de formação dos atuais diretores das escolas.</p>	<p>dos diretores das escolas hoje?</p> <p>15. Que modalidades de formação poderiam contribuir para a preparação, desenvolvimento profissional e apoio dos diretores das escolas?</p> <p>16. Que conselhos daria às instituições e aos formadores no sentido de melhorar a preparação dos diretores?</p>	
F – Elementos complementares	<p>Dar espaço para outras observações.</p> <p>Saber como se sentiu durante a entrevista.</p>	<p>Gostaria de acrescentar mais algum aspeto que considera relevante para este tema?</p> <p>Como se sentiu no papel de entrevistado?</p>	O entrevistado poderá sugerir algum aspeto importante a referir, ainda não contemplado pelo investigador.
G – Validação da entrevista	<p>Agradecer a disponibilidade.</p> <p>Concluir a entrevista.</p>	<p>Obrigado pela sua disponibilidade.</p> <p>Podemos concluir a entrevista?</p>	O investigador deverá demonstrar gratidão pela colaboração através de palavras de agradecimento e de um sorriso.

Anexo O – *E-mail* enviado aos diretores de escola para apresentação do projeto de investigação e solicitação de entrevista exploratória



Hélder Silva <helder.antonio.silva@gmail.com>

Solicitação de reunião

Hélder Silva <helder.antonio.silva@gmail.com>
Para:

2 de janeiro de 2015 às 11:13

Exmo Sr Diretor do Agrupamento de Escolas
Dr

Chamo-me Hélder Silva e sou investigador do CICS.NOVA - Centro de Investigação em Ciências Sociais. Sou também doutorando em Ciências da Educação através do consórcio entre Faculdade Ciências Sociais e Humanas (UNL), a Faculdade Ciências e Tecnologia (UNL) e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Venho, deste modo, solicitar-lhe o agendamento de uma reunião (cerca de 10 minutos) para apresentação de um projeto de investigação internacional ao qual estou associado. O tema do projeto prende-se com a direção das escolas, mais concretamente, com a preparação dos diretores das escolas (agrupamentos). Consideramos que a investigação em causa necessita de testemunhos de Diretores de Agrupamentos de Escolas de grande dimensão, o caso do agrupamento que dirige.

Sinceros cumprimentos,
Hélder Silva

ESTRUTURA DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA OBTENÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PARTIDA
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<p>Legitimar a entrevista informando o entrevistado acerca da natureza e objetivos do trabalho.</p> <p>Valorizar o contributo do entrevistado agradecendo a sua participação e motivando-o a colaborar.</p> <p>Garantir a confidencialidade da informação e o anonimato das respostas e do discurso produzido.</p> <p>Solicitar permissão para gravação áudio.</p> <p>Informar do tempo necessário para a realização da entrevista.</p>	<p>Os nossos objetivos estão claramente explicitados?</p> <p>Permite a gravação desta entrevista salvaguardando o seu anonimato?</p> <p>Permite-nos despende entre 45 a 60 minutos do seu tempo para esta entrevista?</p> <p>Deseja saber mais alguma coisa acerca desta investigação?</p>
B – Informações gerais do entrevistado e da escola que dirige	<p>Caracterizar o entrevistado.</p> <p>Caracterizar a sua escola ou agrupamento: ciclos de ensino, número de alunos, de docentes, de funcionários, contexto – alunos, pais, docentes, e outros elementos da comunidade educativa.</p> <p>Identificar desafios, oportunidades, especificidades, constrangimentos, competências específicas, necessidades da comunidade, sinergias, relação com o MEC de alguém que dirige uma escola.</p>	<p>1. Qual a sua idade, naturalidade, estado civil, agregado familiar?</p> <p>2. Quais as principais características desta escola?</p> <p>3. Como é dirigir uma escola?</p>
C – Habilitações, formação e experiência em administração escolar	<p>Identificar as habilitações para a docência, as disciplinas lecionadas, tempo de serviço exclusivamente docente e exclusivamente diretor, formação em administração escolar (antes de ser diretor de acordo com o DL 75/2008, experiência (cargos de gestão nas escolas antes do DL 75/2008), outras profissões e ocupações secundárias.</p>	<p>4. Fale-me do seu passado (<i>background</i>).</p>
D – Aprendizagem e preparação para o cargo de diretor	<p>Entender as razões que levaram o entrevistado a tornar-se diretor: intencionalidade ou oportunidade inesperada, vantagens (tangíveis e intangíveis).</p> <p>Compreender o processo até se tornar diretor da escola ou agrupamento.</p> <p>Identificar o tipo de preparação para o cargo: preparação formal (tipo de preparação, instituição) ou preparação informal.</p>	<p>5. Porque se tornou diretor?</p> <p>6. Fale-me de como se tornou diretor desta escola.</p> <p>7. Teve de aprender para exercer o cargo? Justifique.</p> <p>8. Que informações ou processos precisou de dominar no início do exercício do cargo? Quais os principais aspetos que teve de dar mais atenção no início do exercício do cargo de diretor? Justifique.</p>

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PARTIDA
	<p>Levar o entrevistado a identificar quais os aspetos que requerem mais atenção no início do exercício do cargo.</p> <p>Compreender, do ponto de vista do entrevistado, qual o melhor sítio para se aprender a ser diretor.</p> <p>Perceber quais foram as experiências de aprendizagem predominantes no seu percurso de preparação.</p> <p>Identificar pessoas importantes na sua aprendizagem e preparação para o cargo.</p> <p>Saber se chegou a ser um mentorando.</p> <p>Saber se é mentor de alguém: como, em que aspetos e em que situações.</p>	<p>9. Que aspetos devem ser tidos em consideração, baseando-se na sua experiência enquanto diretor, na preparação dos diretores?</p> <p>10. Qual o melhor sítio para se aprender a ser diretor de uma escola?</p> <p>11. Aprendeu mais através da formação ou com outros diretores mais experientes?</p> <p>12. Considera que alguém poderá estar a aprender consigo para um dia mais tarde poder candidatar-se a diretor de escola?</p>
E – Necessidades na preparação dos diretores	<p>Saber se estava preparado para o cargo.</p> <p>Identificar as lacunas na sua preparação: saber o que desejava ter aprendido antes, o que podia ter sido feito para que estivesse melhor preparado.</p> <p>Identificar que modalidades de formação poderão ser um contributo de melhoria da preparação e desenvolvimento profissional dos diretores das escolas.</p> <p>Colocar o entrevistado a apontar as lacunas na oferta formativa das universidades e dos seus formadores.</p> <p>Diagnosticar as necessidades de formação dos atuais diretores das escolas.</p>	<p>13. Considera que estava preparado para ser diretor? Se não, em que aspetos sentiu que precisava de maior preparação?</p> <p>14. Que necessidades aponta na preparação dos diretores das escolas hoje?</p> <p>15. Que modalidades de formação poderiam contribuir para a preparação, desenvolvimento profissional e apoio dos diretores das escolas?</p> <p>16. Que conselhos daria às instituições e aos formadores no sentido de melhorar a preparação dos diretores?</p>
F – Elementos complementares	<p>Dar espaço para outras observações.</p> <p>Saber como se sentiu durante a entrevista.</p>	<p>Gostaria de acrescentar mais algum aspeto que considera relevante para este tema?</p> <p>Como se sentiu no papel de entrevistado?</p>
G – Validação da entrevista	<p>Agradecer a disponibilidade.</p> <p>Concluir a entrevista.</p>	<p>Obrigado pela sua disponibilidade.</p> <p>Podemos concluir a entrevista?</p>

GUIÃO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

Tema: A história da preparação do diretor de escola

Participante: Diretor de escola (agrupamento)

Contexto: A presente entrevista faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – especialização em Administração e Liderança na Educação – associação entre Universidade Nova de Lisboa (através da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Faculdade de Ciências e Tecnologia) e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada — Instituto Universitário. Garante-se a confidencialidade e o anonimato do participante.

Objetivos gerais:

Conhecer a história de vida do entrevistado;

Perceber como se desenrolou a sua aprendizagem e formação, no fundo, a sua preparação para o exercício do cargo de diretor;

Detetar os principais problemas que o diretor enfrenta no seu trabalho;

Identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional dos entrevistados;

Compreender os processos de aprendizagem (mentoria) informal que se desenvolvem nas escolas e que preparam os diretores.

Local e data: [a definir com o(a) entrevistado(a)]

BLOCOS	QUESTÕES
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<p>Os nossos objetivos estão claramente explicitados?</p> <p>Permite a gravação desta entrevista salvaguardando o seu anonimato?</p> <p>Permite-nos despendar cerca de 1 hora do seu tempo para esta entrevista?</p> <p>Deseja saber mais alguma coisa acerca desta investigação?</p>
B – Informações gerais do entrevistado e da escola que dirige	<p>1. Qual a sua idade, naturalidade, estado civil, agregado familiar?</p> <p>2. Quais as principais características desta escola? [ciclos de ensino, número de alunos, de docentes, de funcionários, contexto – alunos, pais, docentes, e outros elementos da comunidade educativa]</p> <p>3. Como é dirigir uma escola? [desafios, oportunidades, especificidades, constrangimentos, competências específicas, necessidades da comunidade, sinergias, relação com o MEC (empregador)]</p>

BLOCOS	QUESTÕES
C – Habilitações, formação e experiência em administração escolar	4. Fale-me do seu passado (<i>background</i>). [habilitações académicas, habilitações para a docência (instituições), disciplinas lecionadas, tempo de serviço exclusivamente docente e exclusivamente diretor, formação em administração escolar (antes de ser diretor de acordo com DL n.º 75/2008), experiência (cargos de gestão das escolas antes do DL n.º 75/2008), outra profissão, ocupações secundárias].
D – Aprendizagem e preparação para o cargo de diretor	<p>5. Porque se tornou diretor? [intencionalidade ou oportunidade inesperada, vantagens (tangíveis e intangíveis)]</p> <p>6. Fale-me de como se tornou diretor desta escola. [processo]</p> <p>7. Teve de aprender para exercer o cargo? Justifique. [como foi a preparação formal (tipo de preparação, instituição) e a preparação informal]</p> <p>8. Que informações ou processos precisou de dominar no início do exercício do cargo? Quais os principais aspetos que teve de dar mais atenção no início do exercício do cargo de diretor? Justifique.</p> <p>9. Que aspetos devem ser tidos em consideração, baseando-se na sua experiência enquanto diretor, na preparação dos diretores?</p> <p>10. Qual o melhor sítio para se aprender a ser diretor de uma escola?</p> <p>11. Aprendeu mais através da formação ou com outros diretores mais experientes? [exemplos de pessoas que mais contribuíram para a sua aprendizagem]</p> <p>12. Considera que alguém poderá estar a aprender consigo para um dia mais tarde poder candidatar-se a diretor de escola? [Quem? Como? Em que aspetos? Em que situações?]</p>
E – Necessidades na preparação dos diretores	<p>13. Considera que estava preparado para ser diretor? Se não, em que aspetos sentiu que precisava de maior preparação? [O que desejava ter aprendido antes de se tornar diretor? O que podia ter sido feito para que estivesse melhor preparado?]</p> <p>14. Que necessidades aponta na preparação dos diretores das escolas hoje?</p> <p>15. Que modalidades de formação poderiam contribuir para a preparação, desenvolvimento profissional e apoio dos diretores das escolas?</p> <p>16. Que conselhos daria às instituições e aos formadores que oferecem formação para melhorar a preparação dos diretores?</p>
F – Elementos complementares	<p>Gostaria de acrescentar mais algum aspeto que considera relevante para este tema?</p> <p>Como se sentiu no papel de entrevistado?</p>
G – Validação da entrevista	Obrigado pela sua disponibilidade. Podemos concluir a entrevista?

Anexo R – Categorização das entrevistas exploratórias

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
TEMA: PERFIL DA ESCOLA		
Caracterização da escola\Número de alunos a frequentar a escola\1100 alunos	<i>temos 1100 alunos</i>	Ent2§13
Caracterização da escola\Número de alunos a frequentar a escola\1600 alunos	<i>Esta escola, esta escola tem cerca de 1600 alunos</i>	Ent1§57
Caracterização da escola\Número de alunos a frequentar a escola\3350 alunos	<i>Número de alunos, este ano letivo iniciamos 3350</i>	Ent3§16
Caracterização da escola\Número de alunos a frequentar a escola\Cerca de 4000 alunos	<i>Nós temos mais ou menos 4000 alunos</i>	Ent4§21
Caracterização da escola\Níveis de ensino\Pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º CEB e Secundário	<i>Tem todos os ciclos de ensino desde o pré-escolar até ao secundário e o ensino profissional também diurno e o ensino noturno e portanto abrange aí o ensino recorrente, os cursos de dupla certificação e o ensino o ensino EFA escolar e secundário, exatamente, básico e secundário</i>	Ent3§16
Caracterização da escola\Níveis de ensino\Pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º CEB e Secundário	<i>é ministrado no nosso agrupamento desde o pré-escolar até ao 12.º ano, portanto, ou seja, temos o pré-escolar, o 1.º ciclo do ensino básico, o 2.º ciclo, o 3.º ciclo e o ensino secundário, e ainda temos uma turma do ensino profissional no 10.º ano</i>	Ent4§15
Caracterização da escola\Níveis de ensino\3.º CEB e Secundário	<i>estão distribuídos do 7.º ao 12.º ano, portanto tem ensino regular e tem ensino profissional, tem ensino no profissional no secundário, tem uma turma vocacional no ensino básico</i>	Ent1§57
Caracterização da escola\Níveis de ensino\(<i>por motivos de anonimato não identificamos o nível de ensino da escola em causa</i>)	<i>(por motivos de anonimato não identificamos o nível de ensino da escola em causa)</i>	Ent2§13
Caracterização da escola\Localização\(<i>por motivos de anonimato não identificamos o nível de ensino da escola em causa</i>)	<i>(por motivos de anonimato não identificamos a localização da escola em causa)</i>	Ent2§19

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Caracterização da escola\Localização\Urbano	<i>(não verbalizado)</i>	Ent3
Caracterização da escola\Localização\Urbano	<i>(não verbalizado)</i>	Ent4§32
Caracterização da escola\Localização\Meio rural, mas perto da cidade	<i>Eu sou muito suspeita a falar disto, isto é uma aldeia, isto é uma vila</i>	Ent1§61
Caracterização da escola\Localização\Meio rural, mas perto da cidade	<i>Vamos lá ver, será uma escola de província, será uma escola de província muito perto da capital, muito perto de cidades importantes digamos assim</i>	Ent1§63
Caracterização da escola\Nível socioeconómico\Classe média-alta	<i>o nível socioeconómico do agrupamento de modo geral é médio-alto</i>	Ent4§21
Caracterização da escola\Nível socioeconómico\Classe média-alta	<i>nós temos 70% de alunos médio-altos e depois temos 30% médio-baixo</i>	Ent4§32
Caracterização da escola\Nível socioeconómico\Classe média-alta	<i>temos alunos que vêm de vários, de várias zonas geográficas, temos alunos que vêm de Palmela, portanto da zona de Setúbal, tem a ver também com os empregos dos pais, é um bocadinho essa a razão, temos alunos, em termos de classe social, média-alta, temos muitos alunos que vêm de colégios</i>	Ent2§17
Caracterização da escola\Nível socioeconómico\Classe média	<i>porque isto é uma escola que é uma escola de uma classe média com alguns altos, uns baixinhos</i>	Ent1§167
Caracterização da escola\Nível socioeconómico\Variável	<i>Sob o ponto de vista do contexto há uma grande variação quer das escolas (...) meio socioeconómico misto (...) portanto existe ali uma miscelânea (...) acaba não só por receber excedentes das outras escolas como também uma população que tão depressa vem do Concelho da Amadora como vem de outras áreas de Lisboa, não é, desde Lisboa oriental por exemplo, como também vem da margem sul do tejo</i>	Ent3§18
Caracterização da escola\Número de docentes\86 docentes	<i>86 docentes</i>	Ent2§13
Caracterização da escola\Número de docentes\Entre 130 e 140 docentes	<i>cento e tal professores entre 130, 140 professores contando com as substituições</i>	Ent1§61

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Caracterização da escola\Número de docentes\Entre 130 e 140 docentes	<i>Entre 130, 140, neste momento eu não sei bem o número, tendo em conta que alguns estão doentes e há substituições</i>	Ent1§77
Caracterização da escola\Número de docentes\280 docentes	<i>aproximadamente, tem um corpo docente que contando com os professores do quadro, os professores, os professores contratados, tem, anda, há aqui uma variaçõezinhas durante o ano, mas à base dos 280 docentes mais precisamente quando foi feita a avaliação de docentes fixados em 274 mas depois temos, temos o psicólogo, temos o técnico de saúde, etc., anda ali na casa perto dos 280 docentes</i>	Ent3§16
Caracterização da escola\Número de docentes\326 docentes	<i>O corpo docente é constituído por um total de 326 docente</i>	Ent4§23
Caracterização da escola\Número de não docentes\30 funcionários não docentes	<i>22 assistentes operacionais, temos 8 funcionários administrativos</i>	Ent2§13
Caracterização da escola\Número de não docentes\40 funcionários não docentes	<i>Sim à volta de 40 funcionários</i>	Ent1§79
Caracterização da escola\Número de não docentes\56 funcionários não docentes	<i>funcionários no momento, exclusivamente da casa, estamos a falar exclusivamente da casa, são 56, porque depois temos aqueles que estão a fazer os estágios emprego inserção, mas da casa são 56.</i>	Ent3§16
Caracterização da escola\Número de não docentes\80 funcionários não docentes	<i>portanto assistentes técnicos eu tenho 14, assistentes operacionais eu tenho 66</i>	Ent4§23
Caracterização da escola\Quadro de docentes\Quadro de docentes muito estável	<i>na nossa escola temos professores que estão cá há 30 anos a dar aulas, não é, que nunca saíram desta escola</i>	Ent2§27
Caracterização da escola\Quadro de docentes\Quadro de docentes muito estável	<i>Estável, mais que estável não é</i>	Ent2§29
Caracterização da escola\Quadro de docentes\Quadro de docentes muito estável	<i>283 dos quadros e 44 contratados o que demonstra uma grande estabilidade do corpo docente neste agrupamento</i>	Ent4§23
Caracterização da escola\Escola agrupada ou não agrupada\Agrupada	<i>agrupamento</i>	Ent3§16
Caracterização da escola\Escola agrupada ou não agrupada\Agrupada	<i>O nosso agrupamento</i>	Ent4§15

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Caracterização da escola\Escola agrupada ou não agrupada\Não agrupada	<i>(não verbalizado)</i>	Ent1
Caracterização da escola\Escola agrupada ou não agrupada\((por motivos de anonimato não revelamos a tipologia da escola em causa)	<i>(por motivos de anonimato não revelamos a tipologia da escola em causa)</i>	Ent2§13
TEMA: PERFIL DO ENTREVISTADO		
Caracterização pessoal\Género\Feminino	<i>(não verbalizada)</i>	Ent1
Caracterização pessoal\Género\Feminino	<i>(não verbalizada)</i>	Ent2
Caracterização pessoal\Género\Feminino	<i>(não verbalizada)</i>	Ent4
Caracterização pessoal\Género\Masculino	<i>(não verbalizada)</i>	Ent3
Caracterização pessoal\Idade\50 anos	<i>50 anos</i>	Ent3§10
Caracterização pessoal\Idade\55 anos	<i>A idade, 55</i>	Ent2§11
Caracterização pessoal\Idade\57 anos	<i>Eu tenho 57 anos</i>	Ent4§13
Caracterização pessoal\Idade\58 anos	<i>Eu tenho 58 agora.</i>	Ent1§22
Caracterização pessoal\Naturalidade\Portuguesa	<i>Não verbalizado</i>	Ent1
Caracterização pessoal\Naturalidade\Torres Vedras	<i>Sou natural de Torres Vedras</i>	Ent2§11
Caracterização pessoal\Naturalidade\Lisboa	<i>natural de Lisboa</i>	Ent3§10
Caracterização pessoal\Naturalidade\Alter do Chão	<i>sou natural de Alter do Chão, concelho de Alter do Chão, distrito de Portalegre</i>	Ent4§13
Caracterização pessoal\Morada\Lisboa	<i>vivo em Lisboa</i>	Ent2§11
Caracterização pessoal\Estado civil\Casado	<i>portanto eu tenho um casamento com 37 ou 38 anos, que já lhe perdi a conta</i>	Ent1§143

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Caracterização pessoal\Estado civil\Casado	<i>sou casada</i>	Ent2§11
Caracterização pessoal\Estado civil\Casado	<i>estado civil no papel é casado mas eu estou separado... estou separado de facto</i>	Ent3§10
Caracterização pessoal\Estado civil\Viúva	<i>sou viúva</i>	Ent4§13
Caracterização pessoal\Agregado familiar\5 pessoas	<i>sou casada, tenho 3 filhos, 4 netos</i>	Ent2§11
Caracterização pessoal\Agregado familiar\3 pessoas	<i>eu tenho um filho</i>	Ent1§145
Caracterização pessoal\Agregado familiar\4 pessoas	<i>eu sentei-me à mesa com o filho e com o marido</i>	Ent1§161
Caracterização pessoal\Agregado familiar\2 pessoas	<i>o agregado familiar bom, eu tenho 2 filhos, um deles, o mais velho, vive em permanência comigo portanto na prática somos uma casa com dois</i>	Ent3§10
Caracterização pessoal\Agregado familiar\1 pessoa	<i>vivo sozinha</i>	Ent4§13
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Licenciatura em Biologia e Geologia	<i>eu tenho uma licenciatura de 5 anos pela Faculdade de Ciências</i>	Ent1§99
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Licenciatura em Geografia	<i>a minha situação foi normal de uma licenciatura</i>	Ent3§71
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Licenciatura em (não identificamos por motivos de anonimato)	<i>sou licenciada em (não identificamos por motivos de anonimato)</i>	Ent2§85
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Grupo de Biologia e Geologia	<i>Eu sou do grupo, sou de Biologia e Geologia</i>	Ent1§107
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Professora do 1.º CEB	<i>Eu sou professora do 1.º ciclo do ensino básico, pertença ao grupo 110</i>	Ent4§64
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Estágio pedagógico em ensino da Geografia	<i>porque era uma licenciatura clássica não era da via ensino, depois fiz então as cadeiras pedagógicas, já depois da licenciatura com o estágio numa escola secundária (...) a disciplina que leciono é geografia, sou geógrafo licenciado em geografia</i>	Ent3§71

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Pós-graduação em Sociologia	<i>uma na área da Sociologia</i>	Ent2§85
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Pós-graduação em Sociologia (não identificamos por motivos de anonimato)	<i>outra na área da Sociologia das (não identificamos por motivos de anonimato)</i>	Ent2§85
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Mestrado em Administração e Organização Escolar	<i>depois tenho um mestrado (em Administração e Organização Escolar)</i>	Ent1§99
Caracterização profissional\Habilitações docentes\Mestrado em Sociologia	<i>fiz o mestrado em Sociologia na Universidade Nova</i>	Ent2§85
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Disponibilidade	<i>estou permanentemente todos os dias da semana de manhã à noite aqui</i>	Ent1§79
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Disponibilidade	<i>Só tenho um filho e tenho uma neta. (...) além disso eu sou uma pessoa que o facto de não ter filhos pequenos, mesmo tendo netos mas as coisas estão muito controladas, eu tenho todo o tempo do mundo para dedicar à causa</i>	Ent1§147
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Disponibilidade	<i>quando se pensa num cargo destes tem que se ter conhecimentos, pelo menos um conhecimento, uma grande vontade e uma grande capacidade de por isso ao serviço de uma causa pública</i>	Ent1§147
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Disponibilidade	<i>Muita disponibilidade, muita disponibilidade (...) ter disponibilidade, porque este cargo obriga a disponibilidade, agora as coisas por exemplo, (...) é preciso disponibilidade, (...) a funcionária diz “há aqui um problema vai ter que vir cá, e vai ter que vir cá às 8, às 9, às 10”, (...) quem não tiver disponibilidade total, porque o cargo obriga efetivamente, obriga muito à presença da pessoa, obriga</i>	Ent1§161
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Disponibilidade	<i>estar sempre disponível é importante, um diretor é uma pessoa que tem de estar sempre disponível para atender</i>	Ent2§243
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Disponibilidade	<i>porque entro de manha e saio bastante tarde</i>	Ent4§28
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os pais	<i>Eu como diretora trabalho de porta aberta, eu não tenho dias nem hora para reuniões, e os pais habituaram-se a isso, portanto eu</i>	Ent1§67

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>praticamente conheço todos os pais ou uma grande maioria dos pais que vêm à escola, (...) não lhes escondo nada, e acabo por ganhar os pais todos do meu lado (...) eu não estou fechada num gabinetezinho, estou de porta aberta, eles vêm, eles falam, eles dizem, eles questionam, trocamos ideias, aceitamos ideias</i>	
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os pais	<i>Há uma proximidade na qual eu invisto, penso que a escola ganha, eu ganho</i>	Ent1§69
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os pais	<i>quando os encarregados de educação me dizem, porque eu falo com eles, a porta está sempre aberta</i>	Ent1§87
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os pais	<i>eu sou defensora do modelo porta aberta</i>	Ent1§91
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os pais	<i>a legislação diz, que os pais não têm que estar nos Conselhos de Turma, o que é facto é que eu continuo a manter os representantes dos pais em todos os Conselhos de Turma, e são 60</i>	Ent1§97
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os pais	<i>não fazendo uma grande vida social mas eles todos me conhecem a nível de supermercado, e mesmo no supermercado eles os pais vêm, falam, conversam, lido muito bem com isso</i>	Ent1§79
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os pais	<i>De qualquer modo temos tido a preocupação, com a Associação de Pais que foi criada, de trazer os pais à escola, e trazemos os pais à escola em várias dimensões</i>	Ent2§23
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os pais	<i>trazemos os pais à escola para palestras que sejam interessantes, que os pais, primeiro sondamos sobre o que é que os pais acham que é importante que a escola lhes dê</i>	Ent2§25
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os pais	<i>nós pautamo-nos por ter uma relação aberta e de grande transparência com toda a comunidade, portanto as Associações de Pais em presença que são bastantes</i>	Ent4§60
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Desenvolver lideranças intermédias	<i>eu tenho o trabalho de fazer a aplicação das lideranças intermédias na escola</i>	Ent2§41
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Desenvolver lideranças intermédias	<i>o meu projeto de intervenção foi na linha de concretizar na escola esta experiência de lideranças intermédias</i>	Ent2§167

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Desenvolver lideranças intermédias	<i>se vêm aqui mostrar alguma fragilidade eu tenho que fazer acionar as estruturas de gestão intermédio para apoiarem esse docente</i>	Ent4§184
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Conhecimento da legislação	<i>conhecer a legislação</i>	Ent1§147
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Conhecimento da legislação	<i>Tem que conhecer os normativos da lei</i>	Ent2§157
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Cumpridor da legislação	<i>a gestão não é nenhum papão, tem normativos, tem é que cumprir os normativos, os normativos têm prazos, tem leis, têm que andar àquele ritmo</i>	Ent1§293
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Cumpridor da legislação	<i>eu não tenho autonomia para tomar decisões contra, que não respeitem os normativos não é, por isso quer com um partido quer com outro sempre tive a melhor relação com o Ministério da Educação</i>	Ent4§62
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os alunos	<i>eu para a maioria dos alunos não sou a diretora, sou a tia, sou a tia, sou a avó, eles mesmo quando falam aos pais ou “estava lá a tia”, “a tia estava lá”, “a avó”, (...) e os pais de alguns deles já foram meus alunos também há 20 anos atrás</i>	Ent1§79
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os alunos	<i>alguns miúdos me vêm falando, me vêm questionando, é “a quem é que eu pertenço porque o meu pai tem uma nova vida e a minha mãe tem uma nova vida, a quem é que eu pertenço, em que posição é que eu fico?”, alguns miúdos dizem-me “a minha vida é por decreto”</i>	Ent1§81
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Proximidade e diálogo com os alunos	<i>os meus alunos viveram em contentores na primeira fase da obra, (...) é evidente eu própria não vivia em melhores condições do que eles porque aqui a política é as minhas condições nunca são melhores que as dos outros</i>	Ent1§147
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Respeito pelas competências das Associações de Pais	<i>neste momento temos sete Associações de Pais com as quais mantenho uma relação privilegiada, temos um, há uma relação no meu ponto de vista eficaz com as Associações de Pais e com as famílias, porque há respeito, há respeito pelas competências de</i>	Ent4§62

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>cada um, e como nem a direção se sobrepõe à competências que são dos pais e da Associação de Pais e nem as Associações de Pais se sobrepõem às nossas competências e têm uma postura de ajuda e de colaboração com a direção da escola, portanto trabalhamos fazemos reuniões periódicas relativamente</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Parceria com a Escola Segura da PSP	<i>Trabalhamos também em conjunto com a Escola Segura e com os pais, temos uma equipa que é a equipa Escola Segura que inclui um grupo de professores, a Associação de Pais, a Associação de Estudantes e a Escola Segura, portanto Polícia</i>	Ent2§41
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Gosto pelo que faz	<i>Eu pessoalmente gosto, gosto disto</i>	Ent1§161
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Apoio dos pais e funcionários	<i>tinha alguma pressão da parte de funcionários, essencialmente da parte dos pais, de alguns professores, que eu deveria avançar com a proposta de candidatura (...), no dia em que apresentei, portanto, ou seja, as pessoas andavam a pressionar e avança, e avança, e avança e avança, porque a escola não pode, a escola tem que avançar, a escola tem que avançar porque tens que avançar, tens que avançar</i>	Ent1§161
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Isenção e cumprimento dos critérios legais na admissão dos alunos	<i>eu sou intransigente, aqui ninguém tem privilégios a ninguém, (...) eu chego a ter, e quando chegar a maio, junho, começo a ter uma lista de pedidos para vir para esta escola, (...) consoante as vagas que houverem a lista avança, não passa ninguém por cima disso, o favorzinho</i>	Ent1§167
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Apetência natural	<i>depois tem que se ter algum jeito, também para isto, os livros também não ensinam tudo</i>	Ent1§177
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Humildade	<i>Jeito, disponibilidade, humildade, que é extremamente importante, humildade é extremamente importante, eu não tenho problemas nenhuns, por exemplo, telefonar para Inspeção e pedir ajuda, de informações nesta ou naquela matéria ou naquela área, até porque eles é que nos supervisionam</i>	Ent1§177

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Bom relacionamento com a tutela	<i>Eu tenho uma boa relação com a tutela, tenho uma boa relação com a tutela</i>	Ent1§177
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Bom relacionamento com a tutela	<i>a nível de coordenação de área educativa, a nível por exemplo da direção regional, que agora é, a antiga DGEstE, eu sempre tive um bom relacionamento com as pessoas que estão em baixo, com as pessoas que estão em cima, para o lado e para a direita.</i>	Ent1§341
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Boa relação com as direções-gerais	<i>É ótima porque eu penso que nesta relação com o Ministério da Educação nós temos que saber quais as competências de cada um</i>	Ent4§34
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Versatilidade, adaptabilidade e rapidez nas decisões	<i>o diretor tem que ter um perfil versátil, porque por exemplo, nesta área geográfica eu posso ter, eu posso atuar desta maneira, provavelmente numa grande cidade a atuação já será de outra maneira, (...) o diretor tem que ser uma pessoa versátil com capacidade de se adaptar, (...) tem que haver uma capacidade de dar resposta ao momento, ao momento, ao momento.</i>	Ent1§315
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Comunicação eficaz	<i>eu aposto numa comunicação eficaz de tal maneira, para ter uma ideia, (...) há coisas que me vêm diretamente para o meu mail pessoal, são reenviados a todos os coordenadores, a toda a escola, a todos os professores da escola, todos os funcionários, toda a gente fica a saber.</i>	Ent1§333
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Estabilidade familiar	<i>a minha vida familiar sempre esteve muito bem estava muito controladinha toda muito arrumadinha e portanto eu sempre tinha mais 1 hora, mais 2 horas, mais 3 horas.</i>	Ent1§347
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Capacidade de enfrentar as dificuldades	<i>As pessoas têm que ter capacidade de desenrasque no dia-a-dia, portanto, uma pessoa 'chóninhas' que não tenha capacidade de desenrasque, porque aqui não dá para esconder atrás do biombo, aqui tem que dar a cara</i>	Ent1§381
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Frontalidade	<i>eu digo aquilo que penso, às vezes as pessoas não ficam muito agradadas mas eu digo aquilo que penso e aquilo que sinto e neste momento acho que as minhas vivências, a minha vivência, permite-</i>	Ent1§391

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>me dizer aquilo que penso, porque eu estou no terreno, estou cá todos os dias</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Autodidatismo	<i>É assim, há coisas que a pessoa vai ter que aprender por si própria, porque também ninguém que vai fazer tudo</i>	Ent1§267
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Trabalho em equipa	<i>o diretor trabalha com uma equipa</i>	Ent2§41
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Trabalho em equipa	<i>eu por exemplo trabalho com a minha equipa</i>	Ent2§243
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Competências administrativas	<i>nomeadamente a parte administrativa, das contas de gerência</i>	Ent2§41
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Planear as atividades de acordo com o projeto educativo	<i>conjugas sempre o projeto educativo com o plano anual de atividades</i>	Ent2§41
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Planeamento da rede escolar	<i>Planear a rede escolar é, portanto, um diretor tem que perceber se no ano seguinte pode abrir por exemplo mais turmas</i>	Ent2§57
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Ser professor	<i>é fundamental para um diretor de escola ter uma experiência de professor, ter uma experiência de terreno, e é uma experiência que tem que ter, que tem que ser amadurecida de alguma maneira</i>	Ent2§137
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Ser professor	<i>eu acho que isso é importante porque quando eu tenho que olhar para uma planificação e um professor, ou tenho que assistir a uma aula de um professor para fazer a supervisão das aulas, eu tenho que ter uma ideia do que é fazer isso, como tinha tido os estágios evidentemente que a minha experiência com os estágios aqui foi enriquecida nesse campo, não é.</i>	Ent2§143
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Espírito de serviço	<i>prestar um serviço e uma missão ao país, à cidade e à comunidade que servimos</i>	Ent3§32
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Relações públicas	<i>a capacidade de gerar contactos e de criar sinergias com outras pessoas e com outras entidades, é uma tarefa de diplomacia e relações públicas que nunca acaba</i>	Ent3§107
Perceções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Vocação	<i>vem cá de dentro, não é transmissível</i>	Ent3§163

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Conhecimento da escola	<i>Conhecer profundamente a escola e o sistema em que isto opera tudo, veja como é que eu hoje podia compreender um coordenador de departamento e o seu trabalho... se eu não tivesse passado por isso, era quase impossível</i>	Ent3§167
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Autônomo	<i>tenho que ter alguma autonomia ainda que ela seja relativa</i>	Ent4§56
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Promover relações positivas na comunidade educativa	<i>um diretor tem que também promover estas relações positivas com a comunidade educativa em presença no seu agrupamento e depois manter uma boa relação também com o Ministério da Educação</i>	Ent4§62
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Liderança pedagógica	<i>a minha aposta foi sempre que o referencial da minha ação seriam os alunos, portanto eu estou cá para, os alunos é que são os meus clientes e portanto eu pretendo tudo fazer para que os alunos do meu agrupamento se sintam bem e tenham sucesso educativo e pessoal</i>	Ent4§62
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Liderança pedagógica	<i>o referencial da minha ação são os alunos e portanto é por eles que eu cá estou, eles são os meus clientes e portanto eu tenho que obviamente também dar todo o apoio aos meus colegas, porque se eu quero que os alunos aprendam tenho que ter professores contentes e satisfeitos, e tenho que ter professores que de certa forma estejam bem preparados</i>	Ent4§184
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Consciente e responsável	<i>consciente e sou responsável e se eu achasse que não tinha perfil não me candidatava</i>	Ent4§64
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Se capaz de delegar competências	<i>há diretores que concentram tudo muito neles e não delegam competências nos seus colegas da direção, eu não tenho esse perfil e nem tenho essa visão e nem considero que deve ser assim (...) delego-lhe funções por cada um deles eu deleguei determinadas funções</i>	Ent4§94

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Percepções acerca do cargo de diretor\Competências valorizadas pelo diretor\Assumir responsabilidades	<i>é aquilo muitas das vezes que eu digo, se eu pratico este tipo de liderança, «se vos delego competência, mesmo se vocês tomarem uma decisão mal eu tenho que a tomar como minha»</i>	Ent4§96
Percepções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Estabelecimento de parcerias	<i>era preciso estabelecer parcerias, fazer interligações, articulações, havia muita coisa que era preciso fazer e pôr isto a funcionar</i>	Ent1§161
Percepções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Estabelecimento de parcerias	<i>as sinergias realmente temos tido da parte das empresas, dos antigos alunos, capacidade muito grande de colaboração e de compreensão pelos momentos que a escola atravessa e pelas necessidades da escola, as empresas dão estágio aos nossos alunos dos cursos profissionais</i>	Ent3§40
Percepções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Estabelecimento de parcerias	<i>a Câmara Municipal, as Juntas de Freguesia</i>	Ent3§42
Percepções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Estabelecimento de parcerias	<i>As relações com as embaixadas</i>	Ent3§42
Percepções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Estabelecimento de parcerias	<i>relações agora de projetos com a Fundação Gulbenkian e com outras entidades, com a EDP, com a PT, são relações institucionais que acabam por dar à escola um bocadinho mais daquilo que lhe falta</i>	Ent3§42
Percepções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Multitarefa - polivalente	<i>o diretor no fundo tem sempre que fazer um bocadinho de tudo porque, desde os produtos que entram na escola às limpezas, portanto tudo compete ao diretor porque é de inteira responsabilidade do diretor (...) portanto o diretor tem que ser polivalente</i>	Ent2§41
Percepções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Multitarefa - polivalente	<i>sinto-me às vezes que sou um bombeiro, que ando a apagar fogos em todas as direções e em todos os locais, e considero que uma escola por ser uma organização dinâmica durante o dia eu tenho que dar respostas imensas, respostas todas diferentes (...) são solicitações ao nível do pré-escolar com uma realidade completamente diferente do 1.º ciclo, do 2.º e depois ao nível do</i>	Ent4§28

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>3.º ciclo e do secundário, são realidades muito diferentes com enquadramentos muito diferentes</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Distribuição do serviço	<i>o diretor tem que perceber por dentro a escola para perceber o que é por exemplo numa distribuição de serviço que vai distribuir aquelas turmas àquele professor e não vai ao outro, e porquê tem que fazer, mas tem que cumprir a lei que é o professor que tem mais idade, mais tempo de serviço, está á frente, e portanto neste jogo o diretor</i>	Ent2§155
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Burocracia	<i>Muita burocracia, que está sempre a mudar</i>	Ent3§149
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Aspetos pedagógicos	<i>Prende-se e não só, o âmbito pedagógico</i>	Ent3§151
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Aspetos administrativos	<i>o âmbito administrativo</i>	Ent3§151
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Legislação	<i>é importante não é, a legislação</i>	Ent3§151
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Avaliação de desempenho	<i>da avaliação, por exemplo a avaliação que eu não tinha feito nunca tinha feito a avaliação docente, só no ensino particular mas era uma coisa diferente (...) aprender todas as interações da avaliação, docente, da avaliação do pessoal, o SIGRHE por exemplo</i>	Ent3§153
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Gestão financeira	<i>a questão da gestão financeira, das receitas, das despesas</i>	Ent3§153
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Diplomacia	<i>é preciso também de carga diplomática e de também às vezes um bocadinho de dureza a tratar alguns assuntos com as pessoas porque nem toda a gente age da mesma maneira, nem toda a gente é colaborativa, nem toda a gente tem enfim tem determinadas posturas que devem ser cumpridas por um professor ou por um outro funcionário</i>	Ent3§153

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\A arte de comunicar	<i>A arte da comunicação, oiça, quem não tem, quem não domina isso está perdido ou então torna-se um ser isolado, torna-se um autocrata que não tem mais-valia para o sistema</i>	Ent3§157
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Recursos humanos	<i>ao nível dos recursos humanos</i>	Ent4§28
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Recursos humanos	<i>há áreas que o diretor tem de estar muito bem preparado, na área dos recursos humanos,</i>	Ent4§158
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Contabilidade	<i>ao nível da contabilidade</i>	Ent4§28
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Contabilidade	<i>ao nível da contabilidade</i>	Ent4§158
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Organização e gestão do currículo	<i>ao nível da organização e gestão do currículo</i>	Ent4§28
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Trabalho em equipa	<i>eu não tomo decisões sem ouvir a minha equipa</i>	Ent4§94
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Liderança partilhada	<i>eu tenho uma liderança mais partilhada com os meus colegas, dou bastantes competências ao nível da gestão intermédia da escola, porque eu acho que tudo se joga ao nível da gestão intermédia</i>	Ent4§96
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Gestão e organização curricular	<i>ao nível da gestão escolar, e aí da gestão e organização do currículo, (...) porque eu penso que a gestão é importante mas a organização curricular também é muito importante</i>	Ent4§158
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Gestão de stocks	<i>acho que já disse, na gestão dos stocks acho que é importantíssimo ter uma visão</i>	Ent4§158
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Vencimentos	<i>vencimentos</i>	Ent4§158
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Boa relação com os colegas	<i>acho que é necessário ter uma boa relação, estar preparado para ter uma boa relação com os colegas, acho que é fundamental, ou seja, a relação pessoal e interpessoal é fundamental</i>	Ent4§158
Perceções acerca do cargo de diretor\Aspetos importantes no (início do) exercício do cargo\Foco no essencial	<i>é muito importante também que eu não posso descurar que é o que deve ser o meu foco, está a entender, o meu foco, o mestrado</i>	Ent4§184

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>abriu-me horizontes para eu saber os focos principais de um diretor de uma escola</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Professores desmotivados por motivos económicos	<i>numa situação atual de desmotivação em que os salários baixaram, que os professores se sentem desmotivados, cansados com os horários enormes, porque já têm muita idade e não tiveram grandes reduções porque não apanharam, porque as carreiras não descongelaram por isto ou por aquilo, é complicado as pessoas acreditarem seja no que for, portanto a arte está e o difícil é fazer esse trabalho de motivação, primeiro motivar</i>	Ent2§291
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Professores desmotivados por motivos económicos	<i>a questão económica, obviamente é um constrangimento porque os professores se sentem muitas vezes desmotivados, porque enfim um professor com 25 anos de serviço estará a ganhar líquidos 1300 euros, isto não lembra ao diabo não é, é um constrangimento dentro da escola o pedir serviço a quem se sente tão desanimado</i>	Ent3§32
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Lidar com as críticas dos pais	<i>lidar com os pais tem que se ter uma experiência, uma experiência de, bem tem que se saber, tem que se saber do ponto de vista da relação, não é qualquer pessoa que enfrenta uma reunião de pais porque os pais dizem mal dos professores, depois começam a personalizar, a dizer «sim mas aquele professor faltou, a senhora professora está a falar da falta dos alunos, então e as faltas dos professores?», e aí temos que ter jogo de cintura</i>	Ent2§291
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Lidar com as críticas dos pais	<i>nem lhe mostro ali um mail que tenho de um pai a falar de uma professora que é uma coisa doentia, eu conheço-a há muitos anos e ela não é nada assim, mas o homem deve estar tresloucado</i>	Ent3§248
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldades em lidar com o Conselho Geral	<i>o diretor não pode ser uma figura controlada por uma figura que criaram para satisfazer, sabe-se lá quem, que se chama Conselho Geral, (...) o Conselho Geral não trabalha e atrapalha, (...) é um órgão por vezes de uma forma um pouco dissimulada, é um órgão político, onde a política local se tenta intrometer, tenta controlar a atuação do diretor e depois, (...) ou o diretor trabalha, assume e</i>	Ent1§53

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>vive em conflito permanente porque este Conselho Geral não trabalha, atrapalha</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldades em lidar com os professores do Conselho Geral	<i>o Conselho Geral é constituído por professores, constituído por pais, constituído por alunos, por funcionários e por elementos exteriores, é evidente, e só para ter uma ideia brilhante, eu fui reconduzida com os votos a favor de toda a gente menos dos três professores ou quatro que faziam parte do Conselho Geral. Fui clara?</i>	Ent1§157
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Fraco desempenho das lideranças intermédias	<i>depois dentro dos departamentos, consoante o departamento é mais elementos ou menos elementos, muitas vezes vai escolher um imbecil que não trabalha, não percebe daquilo, só emperra, e portanto, de certa forma a escola pública não progride e também não avança porque tem muita coisa que eu acabaria, que eu acabaria em 3 dias</i>	Ent1§53
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Combater o tabagismo e o consumo de estupefacientes na escola	<i>eu proibi de fumar cá dentro, eu, a níveis de alguns pequenos consumos que havia junto ao portão comecei a articular com forças de segurança, forças de intervenção, isto agora está calmo, está muito bonito, mas há 6 anos não estava assim tão bonito</i>	Ent1§161
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldade em liderar pessoas	<i>mas há pessoas que, também já sabem muito destas coisas e não querem ser lideradas, não querem ser lideradas por nada porque para elas ser lideradas é ser controladas</i>	Ent1§301
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldade em liderar pessoas	<i>Só que há pessoas que têm mesmo que ser controladas</i>	Ent1§303
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldade em lidar com o fraco desempenho dos professores	<i>se esta pessoa vai fazer avaliações quando não entregou sequer todos os elementos de avaliação aos alunos, porque o aluno tem que os conhecer, portanto, certo? (...) há pessoas que por norma nunca entregam os materiais a horas, (...) quando se vêm as atas, as atas nada dizem, nada concretizam (...) há pessoas, que vai-me desculpar, não há líder nenhum que arraste estas pessoas, (...) porque são pessoas que por norma mentem, (...) não há liderança</i>	Ent1§307

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>que aguente quando meia dúzia de pessoas não querem fazer, e não querem fazer nada</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldade em lidar com o fraco desempenho dos professores	<i>olhe sei que isto vai ser anónimo mas aparece aqui gente que não interessa, mas é que não interessa aqui e não interessa em lado nenhum, podia fazer outra coisa qualquer, em termos de ensino... eu não os queria ao pé de mim, e eu tenho essa noção mas tenho que aguentar e depois o resultados, ah mas tem que ter resultados, está bem pois é, mas eu não escolhi, já nem escolho os alunos, se não escolho também quem tem de lidar com essa massa, então olhe é perdição, esse é outro dos constrangimentos</i>	Ent3§246
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Excessiva estabilidade do corpo docente	<i>é um problema que os diretores colocam, os vários diretores nas reuniões, que temos e que o quadro era tão estável que esta estabilidade também não ajuda, não ajuda a novas perspetivas e estratégias da educação</i>	Ent2§31
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Pouca estabilidade dos recursos humanos não docentes	<i>não há funcionárias nas escolas, e portanto esta gente trabalha 1 ano depois chega a agosto vai embora depois em outubro é que entram outros</i>	Ent2§57
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Resistência dos professores	<i>tem que jogar com a disposição dos grupos disciplinares, de resistência das pessoas, é muito difícil a implementação da novidade na educação</i>	Ent2§197
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Resistência dos professores	<i>Sim, quer dizer sabem tudo já, já sabem muito, já viveram muito, já percebem muito de escola, mas no fundo não conseguiram perceber que a escola mudou muito</i>	Ent2§321
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Aspetos burocráticos – plataforma informática do MEC	<i>Olhe os aspetos mais burocráticos, os mais burocráticos que era aquilo que eu não estava tanto por dentro, não é, porque hoje em dia, por exemplo uma plataforma que vem do Ministério muda todos os anos, portanto nunca nada é igual.</i>	Ent2§211
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Aspetos burocráticos – plataforma informática do MEC	<i>As plataformas ligadas à questão informática, tudo é feito de forma informática, portanto isso assustou-me um bocadinho, porque não é muito a minha especialidade e isso foi um desafio</i>	Ent2§213

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>muito grande, que era começar a não ter medo de mexer nas plataformas e de clicar</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Aspetos burocráticos – plataforma informática do MEC	<i>dominar melhor as tecnologias</i>	Ent2§297
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Equipa inexperiente	<i>a minha equipa é “verde”, é “verde” porque no fundo era eu que sou a mais experiente, mas às vezes isso dificulta um bocadinho o trabalho, porque tenho que ser sempre eu a fazer muita coisa, está a perceber</i>	Ent2§253
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Lidar com os pais	<i>uma pressão muito grande porque os pais desejam que os alunos, que os seus educandos entrem nestas duas escolas e que é sempre uma, desculpe-me o termo, uma guerra (...) os pedidos proliferam que para mudar se existir uma vaga, fazem pressão porque é que o outro entrou, porque é que o meu não entrou, e portanto é um grande rigor na aplicação dos critérios de entrada e na admissão</i>	Ent4§32
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Lidar com o absentismo dos professores	<i>o mais difícil é de facto a implementação, é as pessoas, é dizermos «tem que ser assim, não pode faltar, não pode não sei o quê», acreditarem no outro</i>	Ent2§291
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldades no trabalho colaborativo	<i>as pessoas têm muita dificuldade de fazer um trabalho colaborativo que é fundamental</i>	Ent2§339
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldades no trabalho colaborativo	<i>há aqui uma cultura de individualismo muito forte e isso dificulta a educação</i>	Ent2§341
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldades em gerir o tempo por motivos de distância entre as escolas	<i>é limitado, o tempo também é limitado, não é, os problemas são muitos (...) gostava muitas vezes de estar, de estar presente, contactar com os professores, com os alunos, com os Encarregados de Educação e que não consegue porque as solicitações são de tal ordem que submergem a pessoa e o tempo disponível para dar conta dos assuntos</i>	Ent3§30

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Dificuldades em gerir o tempo por motivos de distância entre as escolas	<i>cria uma certa angústia porque nos sentimos sem tempo e espaço para pensar a escola</i>	Ent3§32
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Instabilidade legislativa	<i>a montante a parte no que diz respeito à legislação, à instabilidade que cria muitas vezes nas escolas todas as diretivas e as entidades várias que interagem com a escola</i>	Ent3§32
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Lassidão social das famílias	<i>os constrangimentos das famílias que hoje se encontram numa situação socioeconómica muito debilitada e com alguma dissociação social e uma lassidão social que afeta, do ponto de vista da desagregação familiar e do estado psicológico que depois isso também gera nos alunos quer a nível social e económico afeta a sua prestação dentro da escola, afeta o modo como eles vêm a escola, temos casos de desesperança, temos casos de desesperança que são latentes e que tento dar resposta</i>	Ent3§32
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Isolamento do cargo	<i>tem isolamentos especialmente pela angústia</i>	Ent3§159
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Isolamento do cargo	<i>é um cargo um bocadinho solitário de um deve haver que é feito na minha cabeça todos os dias</i>	Ent3§163
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Angústia da decisão	<i>A angústia da decisão, a angústia da preocupação, o que é que se vai fazer, o que é que não se vai fazer?</i>	Ent3§161
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Preocupação em fazer bem as coisas	<i>O fazer bem ou não fazer bem, do errar, do vir a Inspeção e termos falhado em alguma coisa, não é, de um juízo que pode deitar tudo a perder pesar de todo o nosso esforço e de horas perdidas para que isto dê certo</i>	Ent3§163
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Reestruturação do agrupamento	<i>estou a pensar que reestruturar o agrupamento e a sua oferta educativa</i>	Ent4§32
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Supervisão de diretores de turma	<i>há problemas ao nível da supervisão dos diretores de turma</i>	Ent4§32
Percepções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Assistentes técnicos pouco qualificados	<i>muitos diretores queixam-se, por exemplo, eu faço imenso trabalho que se tivesse assistentes técnicos bem preparados eu</i>	Ent4§48

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>não fazia, antes de chegar aquilo que eu estava a fazer era introduzir dados de contratos quando um assistente técnico pode fazer isso, mas eu tive que estar a ensinar, tive que estar a fazer não sei quantos contratos para depois a assistente técnica aprender porque não tem formação específica</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Gestão dos recursos humanos, contratos,	<i>na altura, passámos a fazer a gestão dos recursos humanos</i>	Ent4§156
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Contratação de pessoal	<i>contratos</i>	Ent4§156
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Contabilidade: processamento de vencimentos	<i>portanto depois ao nível da contabilidade começámos a fazer os vencimentos na escola, e essa parte aí é que eu tive alguma dificuldade, porque eu não estava habituada e tive que aprender tudo de novo</i>	Ent4§156
Perceções acerca do cargo de diretor\Dificuldades no início do exercício do cargo\Peso da responsabilidade	<i>eu sinto é o peso da responsabilidade, percebe, portanto eu enquanto presidente de um Conselho Executivo diluía-se pelos outros elementos e agora o que eu sinto, a única diferença, é o peso da responsabilidade, eu já lhe disse, é o peso da responsabilidade</i>	Ent4§168
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\A eleição do diretor deveria ser realizada através de um concurso a nível nacional	<i>a eleição do diretor tinha que ser por concurso a nível nacional para a DGEstE, em que a DGEstE coloque por concurso os seus diretores mediante uma entrevista, mediante o seu currículo, mediante as suas habilitações académicas</i>	Ent1§53
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\A eleição do diretor deveria ser realizada através de um concurso a nível nacional	<i>tem que haver um concurso, tem que ser designado superiormente, para quê, para ter efetivamente poderes, teoricamente ele tem poderes, aliás ele tem a cabeça a prémio, porque “ah ele é que tem muito poder, ele é que manda”, certo, ele é que manda mas não manda.</i>	Ent1§299
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\A eleição do diretor deveria ser realizada através de um concurso a nível nacional	<i>fundamental é mudar a legislação, aquele decreto-lei que é estúpido. Mudar aquilo, um diretor que é a pessoa que tem a cabeça a prémio na escola não pode ser, não pode ser, não pode</i>	Ent1§353

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>ser eleito ou reconduzido por meia dúzia de pessoas que nem representam a escola, não têm representatividade</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\A eleição do diretor deveria ser realizada através de um concurso a nível nacional	<i>o facto da pessoa também ter experiência ajuda, de qualquer maneira ninguém nasce ensinado e portanto qualquer pessoa pode ir, agora, o que não pode continuar é a ser uma eleição ou uma recondução, chame-lhe aquilo que quiser</i>	Ent1§365
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Entrevista de recrutamento devia ser realizada por alguém entendido em matéria de administração escolar	<i>Eu acho que numa boa entrevista que se faça, lá está, a lei tem que se mudar, volto a dizer a mesma coisa, a lei tem que se mudar, e penso que numa boa entrevista, numa entrevista bem-feita, numa entrevista bem feita, à pessoa que quer ser diretora, alguém da área conseguirá detetar perfeitamente</i>	Ent1§309
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Entrevista de recrutamento devia ser realizada por alguém entendido em matéria de administração escolar	<i>essas entrevistas não podem ser feitas pelos seus pares, porque muitas vezes, têm que ser feitos por pessoas independentes, independentes, fora inclusivamente deste local de trabalho, e tem que ser a tutela a ter isso, sejam eles inspetores, sejam quer for, mas tem que ser fora deste local de trabalho, não pode ser pelos seus pares porque os pares das duas uma, ou têm menos formação que o diretor, ou nunca foram diretores ou não têm experiência</i>	Ent1§311
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Crítica aos diretores “agarrados ao poder”	<i>aliás dou-me bem com todos os diretores da zona, (...) até porque alguns, a imagem que tenho deles é uma imagem de pessoas agarradas ao poder e a tentar ter protagonismo que não têm, porque é um facto não têm, não têm porque depois têm montes de problemas e montes de chatices</i>	Ent1§329
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Existência de diretores “formatados”	<i>dou-me bem com os meus colegas diretores, mas não falo só com eles, porque alguns estão muito formatados e portanto eu também não aprendo nada</i>	Ent1§343
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Crítica à dependência do Conselho Geral	<i>E há muitas decisões que muitos diretores não tomam porque eles sabem que no final dos 4 anos vão para a rua, porque esse Conselho Geral não o vai reconduzir, ponto final, e como as pessoas estão agarradas ao tal protagonismo, quer dizer isto é</i>	Ent1§365

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>uma ‘pescadinha de rabo na boca’, não pode, portanto, mudem a legislação que já devia ter sido mudada há muito tempo</i>	
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Diretores preocupados com o seu protagonismo e em agradar o CG	<i>há diretores que vão estar 12 anos nisto mas também não fizeram nada, não deixam a marca na sua escola, não fizeram nada pelos miúdos, não fizeram nada pela escola pública, porque fizeram sim pelo seu protagonismo, mas como dependem de um grupinho que vota neles, (...) que vota nele e que o apoia, porquê, porque enquanto ele não chatear tem este apoio, portanto esta lei não serve. E deixemo-nos do fantasma da democracia, “ah porque isso é antidemocrata”, qual antidemocrático, qual carapuça, qual quê?</i>	Ent1§389
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Pouca representatividade numa eleição através de um CG	<i>parece-me muito pouco representativo a eleição de um diretor só por um Conselho Geral</i>	Ent2§365
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Maior representatividade dos professores no CG	<i>Uma maior representatividade dos professores</i>	Ent2§371
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\O presidente do CG "atrapalha" o trabalho do diretor	<i>acho que a figura do presidente do Conselho Geral é uma coisa, eu dou-me muito bem com o meu presidente do Conselho Geral, não tem a ver com isso, mas acho que há escolas que têm uma má experiência</i>	Ent2§375
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\O presidente do CG "atrapalha" o trabalho do diretor	<i>E que o presidente do Conselho Geral atrapalha a vida do diretor (...) não faz sentido nenhum ser o diretor que tem a responsabilidade de tudo (...) o presidente de Conselho Geral é que é o órgão mais importante, não me parece, essa figura, não me parece bem</i>	Ent2§377
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Para diretor são escolhidos os candidatos conhecidos do CG	<i>o colega falava é que se ele se candidata a um agrupamento, não o conhecem, têm um candidato que conhecem, é óbvio que escolhem aquele diretor que já</i>	Ent4§136
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Para diretor são escolhidos os candidatos conhecidos do CG	<i>Que inspira mais segurança e que de certa forma já fez parte de equipas de direção anteriores</i>	Ent4§138
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Defesa da municipalização das escolas	<i>Para os Municípios, exatamente, com muito cuidado, isso teria que ser uma coisa, uma experiência feita com muito cuidado, para mim</i>	Ent2§379

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>isso tinha o grande interesse seria para os alunos, no sentido por exemplo em que determinadas regiões pudessem adaptar a escolaridade</i>	
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Alteração da lei com atribuição de mais poderes ao diretor	<i>a principal coisa a fazer é fazer uma reformulação do documento, dando ao diretor mais poderes e atenção, eu não estou a dizer que o diretor não tem que prestar contas, ele tem que prestar contas mas ele tem que ter poderes para decidir, para escolher, para executar, enquanto isto não for feito e a tutela não tiver coragem de o fazer andamos a brincar ao faz de conta</i>	Ent1§389
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\A existência de inúmeras plataformas informáticas do MEC	<i>nós temos a informação que vem do Ministério, constantemente uns pedem atualizações disto, daquilo, para os concursos, esteja atenta a não sei o quê, faça aquilo..., portanto a quantidade de plataformas existentes hoje que são muito importantes para o Ministério da Educação, mas que para os diretores baralham um bocadinho às vezes, é informação que nós achamos que para nós nos tira muito tempo, não é, e que podia ser mais simplificado.</i>	Ent2§215
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Necessidade de um "guião"/manual de procedimentos	<i>um guião com as coisas todas que têm que ser feitas dentro da linha da burocracia, e depois o diretor fará o outro trabalho, aí sim que ele tem que dar atenção, que é fazer com que os seus alunos tenham sucesso, com que os seus professores se sintam bem na escola, com que os seus professores façam formação para que os alunos possam ter esse proveito, e portanto o diretor tinha aqui uma outra função e uma outra disponibilidade</i>	Ent2§263
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Diretores já com muita antiguidade	<i>E muitos deles têm muitos anos já desde o tempo dos Conselhos Diretivos</i>	Ent2§305
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Diretores já com muita antiguidade	<i>Se eu lhe disser que desses 100, 10 são pessoas que estão com menos tempo ou com menos experiência, 10 é capaz de ser muito até. Por acaso conheci uma colega que tinha feito a Administração Escolar, portanto que já tinha muito tempo de ensino mas fez a Administração Escolar e foi por isso que foi para a direção da</i>	Ent2§315

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>escola, mas sei lá, como ela era capaz de haver para aí mais umas 3</i>	
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Diretores já com muita antiguidade	<i>Jurássicos (risos), completamente já, e isso cria alguns vícios nos diretores, primeiro porque esses diretores depositam muito do trabalho nos coordenadores</i>	Ent2§317
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Escolas agrupadas distantes umas das outras	<i>É assim, já se fosse uma escola só era difícil, com este tipo de configuração é extremamente difícil (...) não é pela dimensão, pelo afastamento quase forçado que o diretor acaba por ter</i>	Ent3§30
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Falta de articulação entre os órgãos centrais acarreta solicitações redundantes	<i>sob o ponto de vista da produção legislativa, daquilo a que, eu não gosto deste nome mas pronto é o que mais se usa, da tutela, dos vários organismos que também comandam que querem comandar a escola, existe essa, de todas essas entidades uma solicitação, às vezes quase até sentimos, isto muito abertamente, um garrote, uma espada sobre a escola, porque pedem tudo a todo o tempo, redundâncias também de pedidos</i>	Ent3§30
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Falta de articulação entre os órgãos centrais acarreta solicitações redundantes	<i>basicamente o que se nota muitas vezes é que muitos organismos não interagem entre si para que aquilo que nos pedem seja pedido só uma vez, e portanto há muitas solicitações paralelas e repetitivas, muitas aplicações... muitas repostas a dar de um dia para o outro que acabam por nos criar um peso de estrutura...</i>	Ent3§50
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Obsessão pelos exames	<i>hoje as escolas trabalham quase exclusivamente para os exames</i>	Ent3§32
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Obsessão pelos exames	<i>o trabalhar muito para exames portanto o constrangimento de um sistema educativo, é um constrangimento, o afunilamento é um constrangimento, estamos a afunilar para um objetivo com a ideia de rigor mas o rigor é muito mais do que fazer provas (...) há uma espécie de obsessão pela avaliação, a avaliação é necessária, mas deve ser coerente, deve ser feita com tempo, e especialmente deve ser , e hoje está a ser um peso em vez de ser uma coisa útil</i>	Ent3§34

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Obsessão pelos exames	<i>a avaliação quase que se institui como o fim da escola</i>	Ent3§36
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Instabilidade legislativa e de políticas educativas	<i>Portanto há dispersão, há algum desvario em termos da política educativa e da produção legislativa</i>	Ent3§32
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Sobrecarga de trabalho por falta de pessoal	<i>outro constrangimento é as pessoas estarem sobrecarregadas de trabalho porque temos, quer os assistentes operacionais quer nos assistentes técnicos quer nos professores uma grande sobrecarga de trabalho, os mesmos têm que fazer o dobro de trabalho do que faziam à 10 ou 12 anos atrás, temos falha no pessoal, os quadros não estão completos, temos quase pessoal a metade para a escolas</i>	Ent3§32
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Relação com a DGAE e com a DGEstE	<i>é muito mais direta com a DGAE sem dúvida nenhuma, a DGAE tem um grande defeito não tem uma linha, eu tenho aqui o número de telefone direto para a maior parte das pessoas que estão nas várias áreas da DGAE da DGEstE, perdão da DGEstE, na DGAE não tenho interlocutores e a linha para onde eu ligo é a mesma linha que todo o país liga, no outro dia por exemplo estive aqui duas horas e meia e ninguém me atendeu e o telefone a chamar, duas horas e meia, portanto é uma vergonha</i>	Ent3§56
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Relação com a DGAE e com a DGEstE	<i>eu o ano passado tive duas horas e meia de manhã e três horas à tarde e ninguém me atendeu, tive um dia inteiro a tentar ligar para a DGAE, e portanto é um grande defeito eu aliás quero pedir até qualquer dia uma audiência à nova diretora-geral por vários assuntos que tenho aqui por tratar e um deles é este, não se admite que as escolas tenham uma barreira para contacto com a DGAE</i>	Ent3§58
Perceções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Diretores mal recompensados em termos de salários	<i>os diretores hoje ganham misérias comparadamente com outros cargos da Administração Pública ainda para não se falar da parte privada, porque eu se estivesse no privado teria muito mais recompensa tangível do que tenho aqui</i>	Ent3§163

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Necessidade de um gabinete de apoio jurídico nas escolas	<i>devia haver gabinetes de apoio jurídico às escolas</i>	Ent3§216
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Ser-se diretor sem experiência	<i>um diretor que se candidate a uma escola e que não tenha uma experiência para trás tem algumas dificuldades (...) de acordo com a legislação basta ter formação na área da Administração, não diz que tem de ter experiência, e no meu ponto de vista eu considero que a um diretor não basta só ter a formação</i>	Ent4§98
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Diretores sem formação em administração escolar	<i>há diretores que estão há muitos anos e que não têm formação, portanto, encontramos diretores que estão há muitos anos, por exemplo a minha antecessora e o marido, que é também diretor de uma outra escola, não têm formação mas têm muitos anos de experiência, portanto encontramos diretores que estão no cargo há 20 ou 23 anos</i>	Ent4§124
Percepções acerca do cargo de diretor\Críticas ao sistema\Impossibilidade da realização de mentoria (orientação) por falta de tempo	<i>Legalmente não é possível e depois também era difícil, já viu o que era, eu agora que às vezes nem tenho tempo para parar um bocadinho, como é que, porque é constantemente, agora depois do Dr. Hélder sair daqui eu tenho que ir almoçar porque logo às 2.30 ou 3 horas tenho uma reunião, tenho não sei quantos processos, tenho que a minha colega já deve estar aflita que eu não acabo a entrevista consigo porque temos que enviar hoje a resposta aos recursos da DGEstE, como é que eu ia ter tempo de fazer o meu papel, porque eu tinha que ser orientadora ou tinha que ser cooperante, e como é que eu ia fazer o meu papel de ensinar?</i>	Ent4§180
TEMA: PREPARAÇÃO PARA O CARGO		
Preparação informal\Experiência\6 anos enquanto diretora (DL 75/2008)	<i>acabo por entrar em junho de 2009, já com a nova categoria de diretor ao abrigo do (DL) 75/2008</i>	Ent1§51
Preparação informal\Experiência\7 anos enquanto diretora (DL 75/2008)	<i>o decreto 75 sai em 2008, e eu entrei em funções no dia 5 de junho de 2009, depois, por 4 anos, os 4 anos terminaram em...2009, 10, 11, 12, 13, e em 2013 a lei permitiu-me que eu fosse reconduzida por mais 4 anos por vontade do Conselho Geral</i>	Ent1§157

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Preparação informal\Experiência\5 anos enquanto diretor (DL 75/2008)	<i>eu estou a fazer bem, deste decreto é 5</i>	Ent3§91
Preparação informal\Experiência\2 anos enquanto diretora (DL 75/2008)	<i>estou há 2 anos na direção da escola</i>	Ent2§93
Preparação informal\Experiência\3 anos enquanto diretora (DL 75/2008)	<i>Portanto este que é o segundo mandato no novo modelo de gestão</i>	Ent2§107
Preparação informal\Experiência\1 ano enquanto diretora (DL 75/2008)	<i>o ano passado tomei posse no cargo de diretora do agrupamento de escolas (...) a 14 de julho de 2014</i>	Ent4§66
Preparação informal\Experiência\Orientador de estágio	<i>fui orientadora de estágio também na linha da (não identificamos por motivos de anonimato)</i>	Ent2§87
Preparação informal\Experiência\Orientador de estágio	<i>sempre fui colaboradora e orientadora de estágio, trabalhei com a ESE de Lisboa</i>	Ent4§64
Preparação informal\Experiência\Membro de equipa de horários	<i>e portanto passei por todas estas situações, equipas de horários</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Membro de equipa de horários	<i>depois aprendi uma coisa importante que era a questão burocrática de uma direção, (...) era saber fazer turmas, saber fazer horários, portanto nada era informatizado na altura, não é, e portanto tínhamos que fazer tudo manualmente, e gerir uma escola enorme com muitos professores e com muitos alunos, aquilo era um trabalho de loucura não é, portanto o gerir a escola, a escola tem muita coisa que não é a administração escolar que vai fazer num mestrado ou num curso de Administração Escolar, tem que se ir além disso</i>	Ent2§155
Preparação informal\Experiência\Coordenador de departamento	<i>e portanto acabei por passar um bocadinho pelos órgãos, primeiro coordenador de departamento, fui o primeiro coordenador de departamento de Ciências Sociais e Humanas quando o decreto de gestão mudou para a constituição dos departamentos</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Coordenador de departamento	<i>coordenadora de departamento</i>	Ent1§101

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Preparação informal\Experiência\Presidente da Comissão Instaladora	<i>Ah, mas já tenho algum percurso para trás. Eu aí não posso precisar a data, mas há 21, 22, 23, 24, 25 anos, o meu primeiro contacto, eu fui convidada pela tutela para ser presidente de uma comissão instaladora por dois anos</i>	Ent1§4
Preparação informal\Experiência\Presidente da Comissão Instaladora	<i>Eu inicio, exatamente... parto da estaca zero. Portanto, ou seja, eu sou convidada pelo CAE, antigos CAE que existiam e que acabam por desaparecer, para ser presidente da Comissão Instaladora de uma escola. Na altura, eu era verde, quer dizer, tinha experiência de ensino, alguns cargos e funções tinha desempenhado</i>	Ent1§18
Preparação informal\Experiência\Presidente da Comissão Instaladora	<i>Eu iniciei logo por presidente, nunca fui assessora, nunca fui adjunta, nunca fui nada, eu iniciei por presidente e ela disse-me “agora escolhe duas pessoas para trabalhar contigo”</i>	Ent1§30
Preparação informal\Experiência\Presidente da Comissão Instaladora	<i>eu faço há vinte e tal anos presidente da Comissão Instaladora</i>	Ent1§49
Preparação informal\Experiência\Presidente da Comissão Instaladora	<i>o mandato foram 2 anos</i>	Ent1§209
Preparação informal\Experiência\Presidente da Comissão Instaladora	<i>A presidente da Comissão Instaladora era nomeada diretamente pelo Ministério da Educação</i>	Ent1§247
Preparação informal\Experiência\Presidente do Conselho Diretivo	<i>faço agora presidente do Conselho Diretivo há 13 anos</i>	Ent1§49
Preparação informal\Experiência\20 anos de gestão	<i>tenho 20 anos de experiência, com este é o 21.º de direção da escola</i>	Ent4§142
Preparação informal\Experiência\Presidente do Conselho Executivo	<i>o Conselho Escolar, que era na altura, elegeu-me a diretora da escola (...) mais tarde desempenhei o cargo de presidente do Conselho Executivo</i>	Ent4§64
Preparação informal\Experiência\Subdiretora	<i>eu era a subdiretora, quando me candidatei em 2010</i>	Ent4§120
Preparação informal\Experiência\Adjunta	<i>já foi adjunta</i>	Ent4§58
Preparação informal\Experiência\Presidente da CAP	<i>tive também em CAPs, já fui presidente de CAPs</i>	Ent4§58

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Preparação informal\Experiência\8 anos na direção de outra escola	<i>já tinha tido uma experiência de (...) 8 anos numa direção doutra escola</i>	Ent2§35
Preparação informal\Experiência\Vogal da Direção	<i>Era membro da direção. Era vogal da direção</i>	Ent2§37
Preparação informal\Experiência\Diretor de escola privada	<i>fui diretor de uma instituição privada</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Diretora de Turma	<i>desempenhei todo o tipo de cargos possíveis e imaginários em termos de escola e de uma forma muito cedo, fui várias vezes diretora de turma</i>	Ent1§101
Preparação informal\Experiência\Representante do Grupo Disciplinar	<i>representante de grupo disciplinar</i>	Ent1§101
Preparação informal\Experiência\Coordenadora dos cursos noturnos	<i>coordenadora dos cursos noturnos</i>	Ent1§101
Preparação informal\Experiência\Lecionação de vários níveis de escolaridade	<i>lecionei todos os anos de ensino e mais alguns</i>	Ent1§101
Preparação informal\Experiência\Supervisora de exames nacionais	<i>fiz parte do grupo de primeiros supervisores de exames nacionais de biologia 12.º ano</i>	Ent1§111
Preparação informal\Experiência\Corretora de exames nacionais	<i>fui corretora de exames nacionais</i>	Ent1§111
Preparação informal\Experiência\22 anos de tempo de serviço exclusivamente docente	<i>devo ter uns 22 anos de aulas</i>	Ent1§115
Preparação informal\Experiência\36 anos de tempo de serviço	<i>dou aulas há 36 anos</i>	Ent2§11
Preparação informal\Experiência\16 anos de serviço exclusivamente docente	<i>portanto em termos praticamente exclusivos estamos a falar então na casa dos 16 anos</i>	Ent3§77
Preparação informal\Experiência\Cerca de 9 anos de serviço exclusivamente docente	<i>8 a 10 anos, 8 a 10 anos lecionei, portanto entre 8 a 10 anos lecionei</i>	Ent4§72
Preparação informal\Experiência\24 anos de serviço na escola que dirige	<i>eu sou professora na escola há 24 anos</i>	Ent2§35
Preparação informal\Experiência\Docente da disciplina de (não identificamos por motivos de anonimato)	<i>Sempre a disciplina de (não identificamos por motivos de anonimato)</i>	Ent2§87

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Preparação informal\Experiência\Experiência docente	<i>além das aulas, da docência</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Docente de Sociologia	<i>também de Sociologia aqui na escola</i>	Ent2§87
Preparação informal\Experiência\30 anos de serviço (tempo docente + tempo em cargos de gestão de topo)	<i>tirando 11 anos de direção e presidente do Conselho Diretivo, tirando 11 anos tenho mais para trás porque tenho trinta e tal anos de serviço</i>	Ent1§121
Preparação informal\Experiência\30 anos de serviço (tempo docente + tempo em cargos de gestão de topo)	<i>tinha alguma experiência</i>	Ent1§161
Preparação informal\Experiência\30 anos de serviço (tempo docente + tempo em cargos de gestão de topo)	<i>eu já era quadro de escola, já era efetiva, já tinha uma dezena de anos de ensino, já tinha experiência de alguns cargos, já tinha... não era já uma inocentezinha, já não era tão inocente assim</i>	Ent1§225
Preparação informal\Experiência\Presidente da Assembleia Constituinte	<i>acabei por ter uma experiência em todos os órgãos da casa inclusive depois da direção, desde presidente da Assembleia Constituinte</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Membro do Conselho Pedagógico	<i>membro do Conselho Pedagógico durante 6 anos</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Bibliotecário	<i>uma experiência também na biblioteca</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Coordenador	<i>(...) quando fui coordenador durante 6 anos da (...) do antigo agrupamento (...)</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Presidente do Conselho Geral	<i>presidente do Conselho Geral</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Presidente da Assembleia de Escola	<i>da Assembleia de Escola</i>	Ent3§71
Preparação informal\Experiência\Coordenador da unidade de aferição	<i>coordenador de uma unidade de aferição durante 8 anos, também sou parte dessa unidade da comissão, com as escolas dos agrupamentos da área, agrupamentos de escolas não agrupadas para as provas de aferição e para o secretariado de exames responsável</i>	Ent3§71

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Preparação informal\Experiência\A experiência docente anterior ao cargo em algumas escolas permitiu inteirar-se do funcionamento e organização da escola	<i>estava destacada mas eu pertencia ao quadro de escola, eu era efetiva já</i>	Ent1§219
Preparação informal\Experiência\A experiência docente anterior ao cargo em algumas escolas permitiu inteirar-se do funcionamento e organização da escola	<i>e a organização</i>	Ent1§223
Preparação informal\Experiência\A experiência docente anterior ao cargo em algumas escolas permitiu inteirar-se do funcionamento e organização da escola	<i>Já conhecia pelo menos o funcionamento</i>	Ent1§221
Preparação informal\Experiência\A experiência docente anterior ao cargo em algumas escolas permitiu inteirar-se do funcionamento e organização da escola	<i>eu não tenho experiência de andar por muitas escolas, andei por 3 ou 4 antes</i>	Ent1§243
Preparação informal\Experiência\A experiência docente anterior ao cargo em algumas escolas permitiu inteirar-se do funcionamento e organização da escola	<i>já tinha toda uma experiência para trás acumulada</i>	Ent1§245
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>eu tinha um bom suporte da coordenadora da área educativa da altura (...) Eu parti em vantagem por isto, por um lado não tinha experiência, por outro lado, a pessoa que me convidou, tinha sido minha professora no liceu e ela fazia uma coisa, a lei da altura e a sua própria postura, ela fazia um acompanhamento, muito próximo, muito próximo dos presidentes, fossem eles do Conselho Diretivo, fossem eles da Comissão Instaladora (...) qualquer dificuldade que tivesse, eu telefonava de manhã e vinha lá. Havia também um outro apoio que na altura era fundamental, que era o apoio da IGEC (...) Eu estou a me lembrar de alguns conselhos pedagógicos, em que o próprio inspetor assistiu aos conselhos pedagógicos para dar ideias, para resolver algumas situações dado que não eram só situações pedagógicas, mas também eram outro tipo de situações. E essa, portanto, foi uma mais-valia. Eu reconheço que, não tendo formação à data, mas tinha um</i>	Ent1§24

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>excelente acompanhamento durante 2 anos, praticamente era uma professora dia-a-dia, semana-a-semana, por feitiço e por proximidade. Houve todo um acompanhamento excelente, aprendi imenso, imenso, imenso com ela.</i>	
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>acabei com a ajuda dela</i>	Ent1§30
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Tutora</i>	Ent1§32
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Tipo tutora</i>	Ent1§34
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Foi um acompanhamento, portanto, eu penso que fui..., tive sorte nesse aspeto</i>	Ent1§36
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>a nível desses Centros havia algum apoio</i>	Ent1§51
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>havia uma relação muito grande de proximidade com a coordenadora da área educativa da altura, para pessoas inexperientes como eu era uma mais-valia</i>	Ent1§269
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>ela tinha uma experiência e formação, atenção, ela era uma senhora altamente qualificada, (...) ela tinha uma coisa, ela todos os meses reunia com os presidentes das Comissões Instaladoras e com os presidentes dos Conselhos Diretivos para analisar as novas legislações que iam saindo</i>	Ent1§271
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>mas tínhamos sempre uma reunião para aí com 10, 12, 15 pessoas em que aquelas pessoas eram presidentes dos Conselhos Diretivos, alguns já com muita experiência (...) a humildade nunca fez mal a ninguém, “eh pá, como é que estás a fazer isso?”, “como é que tu interpretas nesta alínea?”, “como é que tu fazes aqui?”, se nós estivermos também vontade de aprender no terreno, também se aprende</i>	Ent1§275
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>havia um problema qualquer que saia fora daquilo que era a rotina normal, eu fazia, chegava lá de manhã, portanto via logo que</i>	Ent1§279

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>havia qualquer coisa que estava mal, fazia um telefone para a secretária e perguntava “pode-me receber hoje de manhã ou de tarde?”</i>	
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>eu acho que tenho o privilégio, tenho a sorte... tenho a sorte que, acho que ao longo de todo este meu percurso, sempre me cruzei com pessoas espetaculares, que sabiam muito, que gostavam de ensinar desde que eu gostasse de aprender, e portanto, como eu sempre gostei de aprender, estávamos sempre bem, estávamos sempre bem</i>	Ent1§289
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Eu gosto de aprender com quem sabe, gosto</i>	Ent1§325
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>sou capaz de encontrar um colega numa reunião e perguntar-lhe “então como é que estás a fazer relativamente à avaliação dos funcionários ou da avaliação dos professores?”, trocar impressões não significa que eu faça da mesma maneira, no fundo é para tentar perceber</i>	Ent1§329
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>eu apanhei muito as pessoas que estavam pelos CAEs e que também se dispunham a informar e a ensinar e a ajudar e a colaborar, ou seja no fundo eu procurei sempre aproximar-me de pessoas que tinham conhecimento, que me podiam ajudar com ele, foram várias, dos mais variados quadrantes, que me podiam ajudar com ele, para que eu pudesse aprender com eles, e utilizei sempre essas pessoas</i>	Ent1§341
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Eu aprendi muito no (...) quando tive a experiência de Conselho Diretivo, na experiência de Conselho Diretivo tive a sorte de ter o presidente e o vice-presidente, que eram assim que se chamavam, tinham sido os homens protagonistas aqui na cidade de Lisboa, eram as pessoas mais faladas, que mais percebiam de direção de escola, e portanto eles ensinaram-me imenso</i>	Ent2§147
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Aprendi com os outros</i>	Ent2§163

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Aprendi com o presidente e com o vice-presidente</i>	Ent2§165
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Com essas duas pessoas, portanto são as pessoas-chaves</i>	Ent2§167
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Tínhamos muita proximidade</i>	Ent2§189
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Era uma proximidade de profissionalismo e de amizade</i>	Ent2§193
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>através dos Líderes Inovadores foi-me atribuído um empresário e o empresário trabalhou comigo o ano passado, acompanhou-me aqui na escola e isso foi muito importante porque ele na sua visão de empresa, gerir uma escola como uma empresa</i>	Ent2§175
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>acho que aprendi imenso com este empresário, portanto, no fundo o que eu aprendi mais foi na concretização das metas</i>	Ent2§177
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Foi um mentor para mim porque ele era, na altura, ele era presidente de um Conselho Diretivo de uma escola que era, de uma escola aqui de Lisboa</i>	Ent2§201
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Sim, considero um mestre, e depois também com a orientação, sendo orientadora da Universidade Católica aprendi imenso com os professores</i>	Ent2§205
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>esta aprendizagem em situações diferentes foram sempre complementares</i>	Ent2§207
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>no fundo o que também fizeram comigo</i>	Ent2§281
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>É óbvio que nós aprendemos com os outros (...) eu aprendi imenso com os mais velhos</i>	Ent3§125
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>se não fosse este tirocínio com os meus pares mais velhos nos grupos, nos departamentos, no Conselho Pedagógico, eu aprendi imensa, eu tenho uma dívida de gratidão para com essas pessoas</i>	Ent3§127
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>olhe a anterior diretora do agrupamento (...) que foi a pessoa que mais tempo se manteve no cargo quer no anterior modelo de gestão quer neste, eu posso dizer a (...) não tem problema nenhum,</i>	Ent3§129

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>muitas outras pessoas dentro de departamento em que operej, no Conselho Pedagógico pessoas muito experientes e muito válidas no sistema, no nos Conselho, na Assembleia de Escola e no Conselho Geral, na Assembleia Constituinte encontrei em todos os momentos, nas coordenações de direção de turma, em todos os momentos encontrei gente que eram esteios da escola</i>	
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>foi quase um coaching discreto com respeito</i>	Ent3§141
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>tive um bocadinho a vida facilitada porque fui vendo os outros fazer e fui sempre estando envolvido na relação da gestão</i>	Ent3§153
Preparação informal\Mentoria informal\Mentorando	<i>Eu aprendi mais com outros colegas diretores, outros presidentes, e aprendi mais com os elementos, os colegas que estavam colocados no centro da área educativa e na DREL na altura, quando eu tinha dúvidas eles esclareciam-me, e eu com as leituras que fazia da legislação, com a informação e a ajuda que tinha da parte destes organismos do Ministério da Educação, foram, eu fui aprendendo a lidar com estes processos, está a entender, portanto, não foi no mestrado que eu aprendi</i>	Ent4§184
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>Eu não escondo nada, só não aprende quem não quer</i>	Ent1§331
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>a minha subdiretora não está interessada mas o adjunto é capaz de estar interessado</i>	Ent2§265
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>Vou-lhe explicando, olha agora devemos de responder ao Ministério desta forma, se, quando vamos conversar na DGEstE portanto eu quando vou conversar com alguém da DGEstE eu tenho a conversa preparada e portanto para aquilo que quero e portanto isso eu vou ensinando</i>	Ent2§267
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>Vou ensinando, vou dizendo «olha isto é importante fazer desta maneira, é assim que nós vamos conseguir isto ou aquilo»</i>	Ent2§269
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>eu acho que a preocupação de qualquer diretor é deixar a escola bem entregue, não é, e eu acho que isso termos uma pessoa da</i>	Ent2§273

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>nossa confiança, todos os diretores fazem isso, têm sempre uma pessoa da sua confiança não é, e eu acho que a minha equipa é boa, nós damo-nos muito bem, e o adjunto é uma pessoa que sendo mais novo poderá fazer, até já disse que ele devia de fazer a Administração Escolar, porque ele vai tendo experiência em muita coisa, portanto ele sabe o que fazer no mail, aliás ele assina sempre em meu nome não é, mas mostra-me o mail e diz para a Segurança Social a pedir funcionários, ele tem que pedir desta forma e daquela, ele sabe que o concurso não se pode ultrapassar este “x” tempo porque não sei quê, eu vou dizendo agora fazes desta maneira, depois daquela, isso é uma aprendizagem não é</i>	
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>Uma vez perguntei-lhe disse-lhe «olha isto quando me for embora se calhar tu podes ficar?», e ele achou que sim, achou que sim</i>	Ent2§277
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>Faço também com os outros, eu acho que nós temos sempre que passa, e esta experiência é muito maior e muito mais rica do que depois a experiência da universidade</i>	Ent2§283
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>mas nessa relação, não é só unívoca, também é biunívoca, porque eu ainda hoje estou a aprender com pessoas aqui da casa mais velhas também, veja, tanto o meu processo não terminou, ou seja pode-se transmitir aos mais novos mas também há outros que continuam a transmitir-me a mim</i>	Ent3§143
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>Portanto tenho a minha equipa que estou sempre constantemente, estou a ensiná-los e a prepará-los</i>	Ent4§186
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>eu digo que o futuro da direção da escola passa por eles</i>	Ent4§188
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>Considero-me uma mentora, eles próprios também me consideram, desculpe a presunção, mas eles também me consideram</i>	Ent4§190
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>Aliás há pormenores que eu fui aprendendo ao longo da minha experiência na gestão que fazem toda a diferença, e esses</i>	Ent4§192

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>pormenores eu transmito-lhes a eles, porque eu acho que um diretor, eu concordo que os outros colegas que têm formação em Administração têm o mesmo direito de se candidatar ao cargo, só que eu acho que quando um diretor, um diretor deve sempre preparar os outros elementos da direção, porque ele é uma pessoa e pode surgir uma eventualidade, não é, eu posso ficar doente, eu posso ter que me ausentar, eu posso reformar-me, e acho que a escola, que a direção da escola não deve ficar abandonada, e portanto ainda que esses colegas não sejam eles a candidatar-se a diretores mas eu penso que o diretor que se candidatar poderá ir busca-los e serão muito importantes para a gestão e liderança desse novo diretor, existirem alguns colegas que têm já um conhecimento muito grande da escola e da gestão e direção da escola.</i>	
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>eu não me importava nada de ser mentora nem orientadora dos meus colegas, se eles quisessem ir fazer esse curso</i>	Ent4§194
Preparação informal\Mentoria informal\Mentor	<i>Havendo espaço para isso eu não me importaria, porque eu acho que nós temos que passar a nossa experiência e os nossos conhecimentos, é assim, e acho que isso é importante, e é por isso é que eu não deixo de passar os meus conhecimentos e a minha experiência aos meus colegas, e não só aos meus colegas, aos assistentes técnicos, aos assistentes operacionais, tudo aquilo que eu fui aprendendo ao longo da minha carreira que acho que é importante para todos estes funcionários eu vou transmitindo, porque, acho eu, é, acho que um chefe tem mesmo essa função</i>	Ent4§198
Preparação informal\Mentoria informal\Tirocínio	<i>sabe aquelas coisas que na vida vão acontecendo quase como se fosse uma espécie de finalização ou início de alguma coisa, um certo tirocínio dentro do sistema, ou seja eu não nasci diretor não fui daqueles olhe entrei agora no sistema vou tirar um curso vou</i>	Ent3§103

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>ser diretor, as coisas foram sendo construídas em termos de carreira</i>	
Preparação informal\Mentoria informal\Aprendizagem informal	<i>A grande preparação foi a informal, vou já dizer, não é por nós tirarmos um curso, isso é para alguns que agora entram, eu também conheço alguns tiram o curso eu agora já posso ser diretor disto, estão enganados, aqui é uma espécie de caminho a fazer-se caminhando</i>	Ent3§117
Preparação formal\Formação anterior ao DL 75/2008\Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar promovido pelo Instituto Nacional de Administração	<i>Entretanto eu tinha feito, já aí, antes disso, um curso de Administração Escolar, no INA, uma coisa de cento e tal horas</i>	Ent1§43
Preparação formal\Formação anterior ao DL 75/2009\Ação de formação em Supervisão Pedagógica	<i>o agrupamento de exames do distrito indicou duas pessoas a nível do distrito todo para frequentarem uma ação de formação sobre a supervisão pedagógica de 12.º ano</i>	Ent1§111
Preparação formal\Formação anterior ao DL 75/2010\Formação em administração escolar	<i>Não</i>	Ent2§105
Preparação formal\Formação anterior ao DL 75/2011\Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e gestão da formação de professores	<i>um complemento um Curso de Especialização em Supervisão Pedagógica e gestão da formação dos professores</i>	Ent4§64
Preparação formal\Formação anterior ao DL 75/2012\Mestrado em Administração e Gestão Educacional	<i>depois mais tarde em 2000, 2001 acabei o mestrado, tenho um mestrado em Administração e Gestão Educacional</i>	Ent4§66
Preparação formal\Formação anterior ao DL 75/2013\Mestrado em Administração e Gestão Educacional	<i>toda esta experiência que eu fui ganhando ao longo dos anos que estive na gestão complementada pelo mestrado que tirei em 2001, porque quando saiu o 75 já tinha o mestrado</i>	Ent4§110
Preparação formal\Formação anterior ao DL 75/2014\Mestrado em Administração e Gestão Educacional	<i>eu tirei o mestrado e terminei em 2001 o mestrado em Administração e Gestão Educacional</i>	Ent4§112
Preparação formal\Formação anterior ao DL 75/2015\Mestrado em Administração e Gestão Educacional	<i>Foi na Universidade Aberta em colaboração com a ESE de Lisboa</i>	Ent4§114
Preparação formal\Formação anterior ao DL 75/2016\Formação em <i>Balanced Scorecard</i>	<i>portanto fiz alguma formação sobre Balanced Scorecard e sobre mesmo a gestão estratégica da escola</i>	Ent4§66

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Preparação formal\Formação posterior ao DL 75/2008\Mestrado em Administração e Gestão Escolar	<i>o ir fazer um mestrado também na altura numa área de Administração e Gestão Escolar foi de certa forma uma mais-valia e foi extremamente importante</i>	Ent1§51
Preparação formal\Formação posterior ao DL 75/2009\Escola de Verão em administração escolar	<i>depois do mestrado já fiz a escola de verão, também na universidade, que era uma ação de formação de um mês ou dois com temáticas giríssimas e que adorei</i>	Ent1§143
Preparação formal\Formação posterior ao DL 75/2010\Formação em administração escolar	<i>Não</i>	Ent2§109
Preparação formal\Formação posterior ao DL 75/2011\Programa de Formação de Líderes Inovadores (DGAE/Microsoft)	<i>fiz esta formação de Líderes Inovadores que a DGAE promoveu para todos os diretores</i>	Ent2§167
Preparação formal\Formação posterior ao DL 75/2012\Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar	<i>Sim, fiz uma pós-graduação que é primeiro ano do mestrado ao fim ao cabo em Gestão e Administração Escolar.</i>	Ent3§97
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da contabilidade	<i>carece de um módulo que seria o módulo de contabilidade (...) eu acho que os mestrados tinham que ter uma área da contabilidade, porque é assim, o diretor não pode estar a “comer e a beber”, entre aspas, porque quem domina a contabilidade, quer dizer, quem assina sou eu mas quem domina a contabilidade e quem domina os dinheiros e quem domina os pagamentos é os Serviços Administrativos</i>	Ent1§369
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da contabilidade	<i>há módulos que deveriam ser, há módulos por exemplo que se calhar faziam menos falta, nomeadamente a nível de informática, digo eu, e que deveriam ser substituídos por áreas de contabilidade e administração</i>	Ent1§375
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da contabilidade	<i>Eu penso que esses cursos, a parte reservada à contabilidade não é suficiente, não é suficiente</i>	Ent4§202
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da contabilidade	<i>contabilidade, todos os procedimentos, etc., vamos aprendendo porque olha vamos aprendendo</i>	Ent3§210
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da gestão financeira	<i>gestão financeira</i>	Ent3§210

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da gestão financeira	<i>Gestão financeira</i>	Ent3§240
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da gestão financeira	<i>acho que analisando a parte curricular dos mestrados de Administração a grande lacuna é a gestão financeira, porque eu acho que as horas que fazem parte desse ano curricular para a gestão financeira não chega</i>	Ent4§204
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da gestão financeira	<i>e dos orçamentos, eu acho que devia de haver uma formação complementar</i>	Ent2§345
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da supervisão pedagógica	<i>Para mim aquilo que é mais importante tem a ver com a supervisão, a supervisão, a supervisão</i>	Ent2§217
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da supervisão pedagógica	<i>De professores, acho que é muito importante, a supervisão de professores</i>	Ent2§219
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da supervisão pedagógica	<i>Supervisão das aulas, acho que é muito importante</i>	Ent2§221
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da supervisão pedagógica	<i>também na supervisão pedagógica</i>	Ent3§240
Propostas de formação\Necessidades de formação\A importância e necessidade de formação (a experiência é insuficiente)	<i>penso que só o conhecimento geral adquirido ao longo da experiência não chega e não serve. É preciso mais</i>	Ent1§52
Propostas de formação\Necessidades de formação\A importância e necessidade de formação (a experiência é insuficiente)	<i>na minha opinião ninguém deveria ser diretor sem ter formação de Gestão e Administração</i>	Ent1§53
Propostas de formação\Necessidades de formação\A importância e necessidade de formação (a experiência é insuficiente)	<i>o diretor tem que ter formação especializada ou formação específica, e há muito boa gente com formação especializada</i>	Ent1§53
Propostas de formação\Necessidades de formação\A importância e necessidade de formação (a experiência é insuficiente)	<i>toda a formação que se adquira e que possa ser posta ao serviço disto é uma mais-valia</i>	Ent1§147
Propostas de formação\Necessidades de formação\A importância e necessidade de formação (a experiência é insuficiente)	<i>eu continuo a achar, o diretor tem que ter formação, que é uma mais-valia para ele</i>	Ent1§299
Propostas de formação\Necessidades de formação\A importância e necessidade de formação (a experiência é insuficiente)	<i>Acho que aprendi mais com a formação, porque o facto de alguns diretores serem muito experientes eu não os considero bons diretores</i>	Ent1§323

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Propostas de formação\Necessidades de formação\Necessidade de alteração da legislação tendo em vista a obrigatoriedade da formação no acesso ao cargo	<i>a legislação tem que ser toda virada do avesso, e tem que dizer assim “pode ser diretor quem, tau, tau, tau, tau”, quem tem formação, tem que ter formação, ou seja se para ser diretor se exige mestrado tem que se ter mestrado naquela área, não pode ser um mestrado qualquer, se não é mestrado tem que ter uma formação, no mínimo, daquela formação, naquela base, e o diretor não é nomeado aqui dentro, concorre a nível nacional, e é aí, a legislação está toda errada</i>	Ent1§357
Propostas de formação\Necessidades de formação\Necessidade de formação/atualização da legislação devido às constantes alterações da mesma	<i>Porque a legislação muda com muita frequência, porque um revoga o outro</i>	Ent1§135
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação tendo em vista uma correta e mais fácil Interpretação dos normativos	<i>Eu acho que a universidade pode preparar, a universidade pode preparar a nível de uma boa formação, mais na interpretação de normativos, na interpretação de legislação, na maneira de agir, a maneira de, ou seja, pode dar ferramentas básicas</i>	Ent1§317
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação tendo em vista uma correta e mais fácil Interpretação dos normativos	<i>não há fórmulas mágicas para gerir uma escola, as universidades dão formação, a formação é essencial pelo menos para interpretar os normativos</i>	Ent1§321
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da legislação	<i>Legislação, análise de legislação</i>	Ent3§214
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação no domínio da legislação que contribua para lidar com os documentos de gestão estratégica	<i>por exemplo é essencial para a pessoa conseguir lidar melhor com os documentos de gestão estratégica que são de certa forma aqueles documentos de fabrico interno da escola</i>	Ent1§321
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação no domínio da legislação que permita um desenvolvimento e fluência do discurso	<i>enfim, dá-lhe algum conhecimento até verbal, alguma fluência de discurso</i>	Ent1§321
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação administrativa	<i>deviam ter uma formação específica em termos de, administrativos</i>	Ent2§345
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da disciplina	<i>em termos também depois das disciplinas</i>	Ent2§345

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação na área da psicologia	<i>e das coisas de motivação e das psicologias etc.</i>	Ent2§345
Propostas de formação\Necessidades de formação\Formação em gestão estratégica	<i>portanto a minha visão da escola mudou com essa formação, não há dúvida, porque eu tinha uma visão muito redutora e acho que a minha visão tornou-se muito mais alargada e foi uma visão muito mais estratégica da organização</i>	Ent4§168
Propostas de formação\Necessidades de formação\Contratação de pessoal	<i>formação aos diretores, nas dificuldades relacionadas com os contratos, com a validação das candidaturas, com os processos de colocação, com, porque como sabe na contratação de escola somos nós que fazemos todo o processo</i>	Ent4§206
Propostas de formação\Modalidades de formação\Experiência no terreno é importante	<i>eu posso ter 20 numa formação, mas depois não consigo pôr em prática aquilo que lá aprendi, e aqui nós somos postos à prova todos os dias, todos os dias</i>	Ent1§317
Propostas de formação\Modalidades de formação\Experiência no terreno é importante	<i>vamos imaginar que de repente chega-lhe aqui uma miúda banhada em lágrimas completamente stressada, o que é que faz? Não vai telefonar à universidade para lhe dar a receita, nem vai telefonar ao vizinho do lado para lhe dar a receita, portanto, ou seja, o diretor tem que ele ser capaz de elencar as suas próprias estratégias, e que neste momento temos que nos adaptar muito rapidamente</i>	Ent1§321
Propostas de formação\Modalidades de formação\Experiência no terreno é importante	<i>para que essa formação fosse prática, os mestrados teriam que experienciar e isso é muito difícil</i>	Ent4§78
Propostas de formação\Modalidades de formação\Experiência no terreno é importante	<i>É experimentando..., pois é experimentando a ser diretor</i>	Ent2§231
Propostas de formação\Modalidades de formação\Experiência no terreno é importante	<i>No exercício, exatamente, eu acho que depois vamos aprendendo e vamos ajustando também, porque muitas vezes temos falsas ideias do que é que pode ser</i>	Ent2§233
Propostas de formação\Modalidades de formação\Experiência no terreno é importante	<i>Aprender, porque aprende, vai aprendendo por exemplo, num Conselho Pedagógico tem o Conselho Pedagógico à sua frente e começa aí a perceber como é que as pessoas funcionam</i>	Ent2§235

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Propostas de formação\Modalidades de formação\Aprendizagem na própria escola	<i>Eu penso que é na escola</i>	Ent4§160
Propostas de formação\Modalidades de formação\Aprendizagem na própria escola	<i>Na própria escola</i>	Ent4§162
Propostas de formação\Modalidades de formação\Aprendizagem na própria escola	<i>Penso que o melhor sítio para se aprender é na escola, porque embora eu valorize muito o mestrado que fiz em Administração, porque me enriqueceu bastante</i>	Ent4§168
Propostas de formação\Modalidades de formação\Aprendizagem na própria escola	<i>diretor que nunca passou por um secretariado de exames nunca geriu nada disso, o que é isto do serviço de exames, portanto é uma aprendizagem que tem que se basear, tem que se basear muito na prática</i>	Ent3§169
Propostas de formação\Modalidades de formação\Aprendizagem na própria escola	<i>É a própria escola, é a própria escola, não tenhamos dúvidas absolutamente nenhuma sobre isso, ser diretor é ter já a capacidade de ter aprendido dentro da escola com a escola</i>	Ent3§173
Propostas de formação\Modalidades de formação\A prática e a formação aliadas são importantes na definição do perfil de liderança do diretor)	<i>é a prática e são as formações que vamos fazendo que vão definindo o nosso perfil para liderar ou não</i>	Ent4§64
Propostas de formação\Modalidades de formação\A prática e a formação aliadas são importantes na definição do perfil de liderança do diretor)	<i>eu tenho formação em Administração e foi muito importante porque me deu uma visão muito grande ao nível da visão estratégica da escola, aquilo que devemos, aquilo que nós devemos, as linhas orientadoras que devemos ter para a nossa ação mas toda a minha experiência é que sustenta</i>	Ent4§98
Propostas de formação\Modalidades de formação\Importância de formação creditada	<i>aliás eu fiz porque primeiro dava créditos</i>	Ent1§137
Propostas de formação\Modalidades de formação\Formação enraizada nas funções do diretor	<i>Eu acho que para já eles têm que conhecer quais são as funções do diretor, e acho que a formação não pode ser para satisfazer o formador, mas tem que ser para satisfazer as exigências que a função de diretor exige</i>	Ent1§387

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
Propostas de formação\Modalidades de formação\Importância dos investigadores e formadores terem experiência do cargo (experiência de terreno)	<i>não aceito que demagogos ou investigadores que estão uma vida inteira dentro de um gabinete e que não estão aqui de manhã à noite, que não conhecem o terreno, me venham dar indicações de como é que é ou como é que deve deixar de ser, porque não são aquelas, porque eles podem investigar, podem ter umas teorias muito bonitas, mas se não tiveram nenhum, se não prestaram serviço no terreno, santa paciência (...) não há receitas próprias e não venham cá com teorias da treta, venham para o terreno e venham ver. Estou cá ando há muitos anos</i>	Ent1§391
Propostas de formação\Modalidades de formação\Orientação	<i>Mas depois tem que ter uma orientação</i>	Ent2§239
Propostas de formação\Modalidades de formação\Orientação	<i>essa pessoa tem que ter uma orientação de alguém, de alguém, que tenha experiência nisso</i>	Ent2§249
Propostas de formação\Modalidades de formação\Orientação	<i>porque eu acho que o passado, o testemunho de uns para outros é, esta aprendizagem in loco é fundamental</i>	Ent2§287
Propostas de formação\Modalidades de formação\Reuniões entre diretores	<i>os diretores reunidos uns com os outros</i>	Ent2§353
Propostas de formação\Modalidades de formação\Guião uniformizado de procedimentos	<i>um guião que uniformizasse uma série de normas e que fossem muito mais fáceis para todos</i>	Ent2§357
Propostas de formação\Modalidades de formação\Guião uniformizado de procedimentos	<i>ter um guião com um conjunto de normas que toda a gente fizesse da mesma maneira e que não fossem leis, não é a questão das leis porque remetem para a lei tal e para a lei tal e depois cada um interpreta a lei como quer, não, normas muito práticas que é, como organizar o dossier, como organizar uma ata, que pontos é que deve ter uma ata de importante, porque muitas vezes temos atas que são “lençóis” com montes de coisas</i>	Ent2§361
Propostas de formação\Modalidades de formação\Programa nacional de formação	<i>Aquilo que falámos é que era importante, era que houvesse um programa, um programa nacional de apoio à formação dos diretores. Veja bem, um gestor, para já tem dinheiro da empresa mas a empresa muitas vezes paga, olhe pronto, vai tirar um MBA,</i>	Ent3§222

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>vai fazer isto vai fazer aquilo ou tem disponibilidade financeira ou as empresas têm disponibilidade financeira para pôr isso à disposição, nós não temos nada. E portanto aquilo que nós devíamos ter era essa formação, uma formação mas concertada, quer dizer não casuística com módulos, com temas em que cada um sentisse necessidade naquele momento de fazer</i>	
Propostas de formação\Modalidades de formação\Programa nacional de formação	<i>Tem que ter intervenção do poder central</i>	Ent3§232
Propostas de formação\Modalidades de formação\A formação como uma recompensa	<i>Eu interviria em duas áreas que seria a recompensa contingente, na realidade é um cargo muito mal remunerado, muito mal remunerado e sem regalias nenhuma, e interviria na recompensa noutro tipo de recompensa tangível que era o da formação</i>	Ent3§236
Propostas de formação\Modalidades de formação\Estudo aprofundado dos docentes e não docentes e da cultura da escola em concreto	<i>eu penso que se o diretor não conhecer, primeiro tem que fazer um estudo aprofundado dos docentes, dos funcionários para saber gerir, liderar todos estes funcionários, quer docentes, quer não docentes, de forma a contribuir para um bom clima e cultura da escola</i>	Ent4§158
Propostas de formação\Modalidades de formação\Mentoria	<i>Eu penso que essa seria a melhor forma de preparar, porque repare não é só a parte teórica, porque, por exemplo, já quando enquanto aluna do mestrado eu tive colegas que estavam como eu na direção das escolas e outros que não estavam, e a perceção das temáticas e o enquadramento das temáticas que estávamos a aprender e que estavam a ser ministradas eram entendidas por nós de uma forma diferente dos colegas que não estavam na gestão</i>	Ent4§182
Propostas de formação\Modalidades de formação\Formação permite perceber quais são as prioridades do diretor numa escola	<i>tenho que saber separar o que é o essencial do acessório e o que é que deve ser prioritário para um diretor e o que é que não deve ser prioritário para um diretor, e isso eu aprendi com o mestrado</i>	Ent4§184
Propostas de formação\Modalidades de formação\Partilha da experiência dos diretores em meio académico	<i>existirem algumas sessões também onde vão diretores ao espaço académico, e aí até os próprios formandos podem colocar</i>	Ent4§214

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	ENTREV. §
	<i>questões, não é, e eu penso que este know how que os diretores têm da sua experiência é importante ser transmitida nesses locais (...) tenho ido falar a vários cursos de mestrado sobre o que é a minha experiência e que os colegas apresentam as suas dificuldades, como é que se faz a organização deste processo</i>	
Propostas de formação\Modalidades de formação\Partilha da experiência dos diretores em meio académico	<i>este mestrado que eu fiz depois fui convidada pelos professores para ir lá falar com os colegas, não é, e responder como é que eu organizo o agrupamento, faço sempre uma apresentação, digo como é que organizo ao nível dos vários sectores, e depois os colegas vão colocando questões muito práticas que eu digo como organizo no meu agrupamento, não quer dizer que seja igual ao agrupamento aqui do lado, mas partilho a minha experiência que eu acho que isto também é muito enriquecedor</i>	Ent4§218

Anexo S – Sinopse dos aspetos contidos em cada questionário aplicado no âmbito do *International Study of the Preparation of Principals*

Austrália Ocidental (conferir Anexo XXX)	Austrália Ocidental e Turquia (Wildy, Clarke, Styles & Beycioglu, 2010)	Tânzania (Onguko, Abdalla & Webber, 2012)	Canadá, Alberta (Webber, Scott, & Scott, 2014)	Quénia (Okoko, Scott, & Scott, 2014b)	Turquia¹⁴⁷ (Beycioglu & Wildy, 2015)	Portugal
		Management of the change process				
				Developing and communicating the school vision and mission	<i>Desconhece-se se o aspeto integrou o inquérito</i>	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão
Understanding the culture of the community in which my school is located	Understanding the community in which my school is based		Understanding the culture of the community in which my school is located	Understanding culture of the community in which school is located	Understanding the cultures of the community in which my school is located	Conhecimento da cultura da comunidade
Developing relationships within the community in which my school is located	Developing relationships within the community in which my school is based	School – community relations	Developing relationships within the community in which my school is located	Developing relationships within the community in which my school is located	Developing relationships within the community in which my school is located	Desenvolvimento de parcerias
Feeling credible as the principal in the community in which my school is located	Feeling credible in the community within which my school is based		Feeling credible as the principal in the community in which my school is located	Feeling credible as a leader	<i>Desconhece-se se o aspeto integrou o inquérito</i>	Sentimento de credibilidade da comunidade local
Initiating school improvement	Initiating school improvement		Initiating school improvement	Initiating school improvement	Initiating school improvement	Melhoria do ensino-aprendizagem

¹⁴⁷ Sabemos que 21 aspetos integraram o inquérito, no entanto, através da análise do artigo, só conseguimos identificar 15 aspetos.

Austrália Ocidental (conferir Anexo XXX)	Austrália Ocidental e Turquia (Wildy, Clarke, Styles & Beycioglu, 2010)	Tânzania (Onguko, Abdalla & Webber, 2012)	Canadá, Alberta (Webber, Scott, & Scott, 2014)	Quênia (Okoko, Scott, & Scott, 2014b)	Turquia ¹⁴⁷ (Beycioglu & Wildy, 2015)	Portugal
				(improving teaching and learning)		
Sustaining school improvement initiatives	Sustaining school improvement initiatives		Sustaining school improvement initiatives	Maintaining school Improvement/Guiding curriculum and teaching/Instruction	<i>Desconhece-se se o aspeto integrou o inquérito</i>	Manutenção das iniciativas de melhoria
						Trabalho e relação com o Conselho Geral
Dealing with poorly performing staff	Dealing with poorly performing staff		Addressing poorly performing staff	Working with teachers to change teaching methods where students are not succeeding (Addressing poor performance)	Dealing with poorly performing staff	Lidar com o fraco desempenho das pessoas
Building positive relationships with staff	Building positive relationships with staff		Building positive relationships with staff	Building positive relationships with teachers, staff and parents	Building positive relationships with staff	Promoção de relações positivas
Enhancing staff capacity	Enhancing capacity of staff		Enhancing capacity of staff	Fostering teacher's professional development/capacity (for knowledge and skills in teaching)	Enhancing capacity of staff	Dinamização do desenvolvimento profissional
Handling conflict	Handling conflict	Conflict management	Handling conflict	Handling conflict (among teachers, students, parents etc.)	<i>Desconhece-se se o aspeto integrou o inquérito</i>	Gestão de conflitos

Austrália Ocidental (conferir Anexo XXX)	Austrália Ocidental e Turquia (Wildy, Clarke, Styles & Beycioglu, 2010)	Tânzania (Onguko, Abdalla &Webber, 2012)	Canadá, Alberta (Webber, Scott, & Scott, 2014)	Quênia (Okoko, Scott, & Scott, 2014b)	Turquia ¹⁴⁷ (Beycioglu & Wildy, 2015)	Portugal
Dealing with demanding parents	Working with parents		Working with parents	Engaging/working with parents and the community to support students	<i>Desconhece-se se o aspecto integrou o inquérito</i>	Trabalho e relação com os pais
						Escolha das lideranças intermédias
		Crisis management				
		Educational technology				
		Strategic planning/development				
		Distributed leadership				
		Delegation of duties				
		Effective communication				
Organising my time	Organizing my time	Time management	Organizing my time	Managing time	Organizing my time	Gestão do tempo
		Effective decision- making				
				Helping teachers develop goals for their practice and professional learning	<i>Desconhece-se se o aspecto integrou o inquérito</i>	
Dealing with the loneliness of the position	Adjusting to the isolation of the position		Adjusting to the isolation of the position	Adjusting to isolation of position	Adjusting to the isolation of the position	Isolamento que o cargo acarreta
				Working with teaching staff to solve problems/create a	<i>Desconhece-se se o aspecto integrou o inquérito</i>	

Austrália Ocidental (conferir Anexo XXX)	Austrália Ocidental e Turquia (Wildy, Clarke, Styles & Beycioglu, 2010)	Tânzania (Onguko, Abdalla & Webber, 2012)	Canadá, Alberta (Webber, Scott, & Scott, 2014)	Quênia (Okoko, Scott, & Scott, 2014b)	Turquia ¹⁴⁷ (Beycioglu & Wildy, 2015)	Portugal
				positive learning environment		
Feeling confident as the school's principal	Feeling confident as the school's leader		Feeling confident as the school's leader		Feeling confident as the school's leader	Autoconfiança enquanto líder
Coping with visibility in my day-to-day work	Coping with public visibility in my day-to-day work		Coping with public visibility in my day-to-day work	Handling the pressure of being judged by others in my day-to-day work	Coping with public visibility in my day-to-day work	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros
Achieving a work/life balance	Achieving a work/life balance		Achieving a work/life balance	Achieving a work and life (personal) balance	Achieving a work/life balance	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal
Applying system regulations	Applying system policies		Applying system policies	Applying policies/ guidelines and directives from the Ministry or City Education	<i>Desconhece-se se o aspeto integrou o inquérito</i>	
		Legal provisions in education				
		Curriculum implementation				
Dealing with the paperwork	Managing paper work		Managing paperwork	Managing paperwork (reports, returns...)	Managing paperwork	Gestão da burocracia
Getting access to system personnel	Getting access to system personnel		Getting access to system personnel	Getting access to staff and teachers you need	Getting access to system personnel	Contratação de pessoal
Balancing system imperatives with local needs	Balancing system imperatives with local needs		Balancing system imperatives with local needs	Negotiating a balance between Ministry, TSC, City Education and school community demands	Balancing system imperatives with local needs	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais

Austrália Ocidental (conferir Anexo XXX)	Austrália Ocidental e Turquia (Wildy, Clarke, Styles & Beycioglu, 2010)	Tânzania (Onguko, Abdalla &Webber, 2012)	Canadá, Alberta (Webber, Scott, & Scott, 2014)	Quênia (Okoko, Scott, & Scott, 2014b)	Turquia ¹⁴⁷ (Beycioglu & Wildy, 2015)	Portugal
Acquiring appropriate resources	Acquiring appropriate resources		Acquiring appropriate resources	Acquiring appropriate resources (books, facilities, equipment)	Acquiring appropriate resources	Aquisição de equipamentos
	Managing the school budget	Financial management of a school	Managing school budget	Managing the school budget	<i>Desconhece-se se o aspeto integrou o inquérito</i>	Gestão financeira
						Domínio e interpretação da legislação
	Securing appropriate staff	People management	Staffing appropriately	Managing staffing appropriately (timetabling, matching teachers to classes or subjects)	<i>Desconhece-se se o aspeto integrou o inquérito</i>	Gestão de recursos humanos
Total: 20 aspetos	Total: 22 aspetos	Total: 15 aspetos	Total: 22 aspetos	Total: 24 aspetos	Total: 21 aspetos	Total: 25 aspetos

Como podemos verificar, não existe um inquérito acabado. Aos investigadores foi concedida autonomia na adaptação do inquérito, com algumas omissões ou acréscimo de itens, de acordo com o enquadramento concetual do investigador, contexto de cada país e evidências que advém da investigação. Afirmam os investigadores que «evidence from more data in the future would provide a sounder basis for omitting or retaining items» (Wildy, Clarke, Styles & Beycioglu, 2010, p. 2014).

Anexo T – Inquérito por questionário aplicado em Portugal



ESTUDO INTERNACIONAL ACERCA DA PREPARAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA

O presente inquérito conta com um **protocolo de colaboração** entre a **Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE)** e o investigador Helder António de Mendonça e Silva. Surge no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação em associação Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e Faculdade de Ciências e Tecnologia) e Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Insere-se no projeto ISPP, [*International Study of Principal Preparation*](#), uma colaboração internacional de investigadores.

Tem como objetivo estudar a **preparação dos diretores** de escolas.

A informação será utilizada para apresentar sugestões para o aperfeiçoamento dos programas de preparação dos líderes escolares. Se aceitar participar no inquérito, ser-lhe-á colocado um conjunto de questões que tomarão entre 10 a 15 minutos do seu tempo. Todas as informações recolhidas são estritamente **confidenciais** e é assegurado o **anonimato** dos participantes.

A sua opinião é muito importante.

Se tem alguma dúvida ou algum problema no acesso ou preenchimento do inquérito, envie-nos a sua questão para heldersilva@fcsb.unl.pt.

Grato pela sua participação!

*Autorizado pela CNPD (Autorização n.º 6009/2015)
Aprovado pela DGE/MIME (Registo n.º 0479600001)*

Leu e aceita participar?

Aceito participar

Não aceito participar

1. Qual é o seu género?*

2. Qual é a sua idade?*

3. Qual é o seu grupo de recrutamento?*

4. Qual é a sua qualificação mais elevada?*

5. **TEM** formação em administração escolar?*

☐ Não tenho formação em administração escolar

☐ Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar (INA – Instituto Nacional de Administração)

☐ Programa de Formação de Líderes Inovadores (Direção-Geral da Administração Escolar/Microsoft)

☐ Licenciatura em administração escolar

☐ Pós-graduação ou Curso de Estudos Superiores Especializados em administração escolar

☐ Parte curricular de um mestrado em administração escolar

☐ Mestrado em administração escolar

☐ Doutoramento em administração escolar

Outra(s)

6. **TINHA** formação em administração escolar **ANTES** de ter sido eleito(a) pela primeira vez como **diretor(a) de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril**?*

☐ Não tinha formação

☐ Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar (INA – Instituto Nacional de Administração)

☐ Programa de Formação de Líderes Inovadores (Direção-Geral da Administração Escolar/Microsoft)

☐ Licenciatura em administração escolar

☐ Pós-graduação ou Curso de Estudos Superiores Especializados em administração escolar

☐ Parte curricular de um mestrado em administração escolar

☐ Mestrado em administração escolar

☐ Doutoramento em administração escolar

Outra(s)

1. Dropdown género

Masculino

Feminino

2. Dropdown idade

Menos de 35

Entre 35 e 44

Entre 45 e 54

55 ou mais anos

3. Dropdown grupo

100 Educação Pré-Escolar

110 1.º CEB

120 Inglês (1.º CEB)

200 Port. Est Sociais/Hist

210 Português e Francês

220 Português e Inglês

230 Matem Ciências Nat

240 Ed Visual Tecnológica

250 Educação Musical

260 Educação Física

290 Educ Moral Religiosa

300 Português

310 Latim e Grego

320 Francês

330 Inglês

340 Alemão

350 Espanhol

400 História

410 Filosofia

420 Geografia

430 Econ Contabilidade

500 Matemática

510 Física e Química

520 Biologia e Geologia

530 Ed Tecnológica

540 Eletrotecnia

550 Informática

560 Ciên Agro-Pecuárias

600 Artes Visuais

610 Música

620 Educação Física

910 Educação Especial 1

920 Educação Especial 2

930 Educação Especial 3

4. Dropdown qualificação

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

**Obrigatório*

<< Página anterior

1/6

Página seguinte >>

7. Há quantos anos é **diretor(a) de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008**?*

Entretanto alterado pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho.

8. Quantos anos tem de serviço docente?*

9. Antes de ter sido eleito(a) **diretor(a) de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008**, durante quantos anos exerceu cargos de **gestão**

intermédia?*

Exemplos de cargos intermédios: coord. escola, coord. departamento, coord. grupo disciplinar, coord. diretores de turma.

10. Antes de ter sido eleito(a) **diretor(a) de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008**, durante quantos anos exerceu cargos em **órgãos de**

gestão de topo?*

Exemplos de cargos de topo: diretor, subdiretor ou adjunto do diretor, presidente ou vice-presidente do conselho executivo, diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membro do conselho diretivo e/ou executivo.

11. Qual é o número de alunos a frequentar a escola (agrupamento) que dirige?*

12. Quais são os níveis de ensino da escola (agrupamento) que dirige?*

- ☐ Educação Pré-Escolar
- ☐ 1.º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ 2.º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ 3.º Ciclo do Ensino Básico
- ☐ Ensino Secundário

13. A que distrito pertence a escola (agrupamento) que dirige?*

Para efeitos de pertença ao distrito considere a escola sede do agrupamento.

14. Qual é a localização da escola (agrupamento) que dirige?*

Para efeitos de localização considere a escola sede do agrupamento.

15. Como caracteriza o nível socioeconómico da comunidade local?*

Tenha sobretudo em conta a educação, o emprego e o rendimento económico das famílias.

**Obrigatório*

7. Dropdown anos diretor

Menos de 1 ano

1 ano

2 anos

3 anos

4 anos

5 anos

6 anos

8. Dropdown anos de serviço

Menos de 10

Entre 10 a 19 anos

Entre 20 a 29 anos

Entre 30 a 39 anos

40 ou mais anos

9. Dropdown anos gestão intermédia

Não exerci nenhum cargo

Menos de 5 anos

Entre 5 a 9 anos

Entre 10 a 19 anos

Entre 20 a 29 anos

30 ou mais anos

10. Dropdown anos gestão de topo

Não exerci nenhum cargo

Menos de 5 anos

Entre 5 a 9 anos

Entre 10 a 19 anos

Entre 20 a 29 anos

30 ou mais anos

11. Dropdown alunos/escola

Menos de 500

Entre 500 e 999

Entre 1000 e 1499

Entre 1500 e 1999

Entre 2000 e 2499

Entre 2500 e 2999

Entre 3000 e 3499

Entre 3500 e 3999

4000 ou mais

13. Dropdown distrito (18 distritos)

14. Dropdown localização

Litoral urbano

Litoral suburbano

Litoral rural

Interior urbano

Interior suburbano

Interior rural

15. Dropdown socioeconómico

Baixo

Médio-baixo

Médio-alto

Alto

<< Página anterior

2/6

Página seguinte >>

16. Dropdown esquerda

Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não sei

16. Dropdown direita

Concordo totalmente
Concordo
Discordo
Discordo totalmente
Não sei

PROBLEMÁTICO

Este aspeto do meu trabalho **TEM SIDO problemático** para mim.

16. Por favor, responda a **ambas** as escalas à esquerda e à direita de cada aspeto.*

Aspetos**PREPARAÇÃO ADEQUADA**

Estava adequadamente preparado(a) para este aspeto ANTES de ter sido eleito(a) DIRETOR segundo o Decreto-lei n.º 75/2008.

<input type="text"/>	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Conhecimento da cultura da comunidade	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Sentimento de credibilidade da comunidade local	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Desenvolvimento de parcerias	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Melhoria do ensino-aprendizagem	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Manutenção das iniciativas de melhoria	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Promoção de relações positivas	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Dinamização do desenvolvimento profissional	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Gestão de conflitos	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Trabalho e relação com os pais	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Gestão do tempo	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Isolamento que o cargo acarreta	<input type="text"/>

*Obrigatório

<< Página anterior

3/6

Página seguinte >>

16. *Dropdown* esquerda
 Concordo totalmente
 Concordo
 Discordo
 Discordo totalmente
 Não sei

16. *Dropdown* direita
 Concordo totalmente
 Concordo
 Discordo
 Discordo totalmente
 Não sei

PROBLEMÁTICO	(Continuação da questão 16)	PREPARAÇÃO ADEQUADA
Este aspeto do meu trabalho TEM SIDO problemático para mim.	16. Por favor, responda a ambas as escalas à esquerda e à direita de cada aspeto.*	Estava adequadamente preparado(a) para este aspeto ANTES de ter sido eleito(a) DIRETOR segundo o Decreto-lei n.º 75/2008.
	Aspetos	
<input type="text"/>	Autoconfiança enquanto líder	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Gestão da burocracia	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Contratação de pessoal	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Trabalho e relação com o Conselho Geral	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Domínio e interpretação da legislação	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Aquisição de equipamentos	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Gestão financeira	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Gestão de recursos humanos	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Escolha das lideranças intermédias	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Equilíbrio entre as políticas/exigências do sistema e as necessidades locais	<input type="text"/>

*Obrigatório

17. Que **outros aspetos** têm sido problemáticos para si?

18. A sua **preparação** para o cargo de diretor(a) foi:*

Em cada par de descritores que se segue, que representam os extremos de um contínuo, selecione o ponto que melhor caracteriza a sua preparação (as suas experiências de aprendizagem) antes do cargo.

	1	2	3	4	5	6	
Informal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Formal
<i>Ad hoc</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Intencional
Fragmentada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Estruturada
Auto-iniciativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Iniciativa da tutela
Voluntária	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Obrigatória
Reativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Pró-ativa
Local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Centralizada
Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Universitária
Geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Específica

19. Quão **útil** foi a sua formação na preparação para o cargo de diretor(a)?

*Obrigatório

20. Na sua opinião, qual é a melhor forma para alguém aprender a ser um bom diretor?
Refira as melhores modalidades de formação, o melhor local para aprender, os melhores formadores...

21. Dê sugestões de como pode ser melhorada a preparação dos diretores.

22. O que pensa sobre a profissionalização dos diretores?

23. Tem mais algum comentário a fazer acerca da preparação dos diretores das escolas?

Se manifesta disponibilidade para uma entrevista ou tem interesse em saber os resultados desta investigação, indique-nos o seu correio eletrónico:

☐

Disponibilizo-me para uma entrevista presencial, para aprofundar algumas questões aqui abordadas, em que os dados serão tratados com confidencialidade e anonimato.

☐

Pretendo receber os resultados desta investigação por correio eletrónico.

**Sinceros agradecimentos.
A sua participação foi importante.**

International Study of Principal Preparation Survey



The *International Study of Principal Preparation* <http://www.ucalgary.ca/~cwebber/ISPP/index.htm> is an international collaboration of researchers across Australia, Canada, China, England, Jamaica, Mexico, New Zealand, Scotland, South Africa, Tanzania, Turkey, and the United States. The project is investigating the usefulness of preparation **prior to** taking up the principalship from the perspectives of principals in their first three years in the job.

This survey seeks responses from **principals of elementary and secondary schools** who have been in their current position **for no more than three years**. Specifically, the survey aims to find out what aspects of your work you have found most challenging in your early years in the position and the extent to which you believe you were prepared for these challenges.

Please tick the appropriate boxes

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Your gender | | 6. Number of years in a formal leadership or administrative position prior to taking up your current principalship | |
| Male | <input type="checkbox"/> | under 5 years | <input type="checkbox"/> |
| Female | <input type="checkbox"/> | 5 to 9 years | <input type="checkbox"/> |
| 2. Your highest qualification | | 10 to 19 years | <input type="checkbox"/> |
| Teaching certificate | <input type="checkbox"/> | 20 years and over | <input type="checkbox"/> |
| Bachelor's degree | <input type="checkbox"/> | 7. Total number of years of your professional experience in education, prior to taking up your current position | |
| Graduate certificate | <input type="checkbox"/> | Under 5 | <input type="checkbox"/> |
| Graduate diploma | <input type="checkbox"/> | 5 to 9 Years | <input type="checkbox"/> |
| Master's degree | <input type="checkbox"/> | 10 to 19 Years | <input type="checkbox"/> |
| Doctoral degree | <input type="checkbox"/> | 20 years and over | <input type="checkbox"/> |
| 3. Your age | | 8. Number of students enrolled in your school in 2008 | |
| under 25 years | <input type="checkbox"/> | under 100 | <input type="checkbox"/> |
| 25 to 34 years | <input type="checkbox"/> | 100 to 199 | <input type="checkbox"/> |
| 35 to 44 years | <input type="checkbox"/> | 200 to 299 | <input type="checkbox"/> |
| 45 to 54 years | <input type="checkbox"/> | 300 to 399 | <input type="checkbox"/> |
| 55 years and over | <input type="checkbox"/> | 400 to 499 | <input type="checkbox"/> |
| 4. Your age when first appointed to your current principal position | | 500 to 599 | <input type="checkbox"/> |
| under 25 years | <input type="checkbox"/> | 600 to 699 | <input type="checkbox"/> |
| 25 to 34 years | <input type="checkbox"/> | 700 to 799 | <input type="checkbox"/> |
| 35 to 44 years | <input type="checkbox"/> | 800 and over | <input type="checkbox"/> |
| 45 to 54 years | <input type="checkbox"/> | 9. Location of your school | |
| 55 years and over | <input type="checkbox"/> | urban | <input type="checkbox"/> |
| 5. Number of (full-time equivalent) years in your current principal position | | suburban | <input type="checkbox"/> |
| 1 year | <input type="checkbox"/> | rural | <input type="checkbox"/> |
| 2 years | <input type="checkbox"/> | remote | <input type="checkbox"/> |
| 3 years | <input type="checkbox"/> | 10. Your current school | |
| | | elementary | <input type="checkbox"/> |
| | | middle | <input type="checkbox"/> |
| | | junior high | <input type="checkbox"/> |
| | | senior high | <input type="checkbox"/> |
| | | K-9 | <input type="checkbox"/> |
| | | K-12 | <input type="checkbox"/> |

PROBLEMATIC					Please respond to <i><u>BOTH</u></i> scales on the <i>left and right of each aspect.</i>	ADEQUATE PREPARATION				
This aspect of my work has been problematic for me.						I was adequately prepared for this aspect of my work before I was appointed.				
Please check whatever is appropriate for your circumstance.						Please check whatever is appropriate for your circumstance.				
Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Don't know	Aspect	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
					10. Understanding the culture of the community in which my school is located					
					11. Developing relationships within the community in which my school is located					
					12. Feeling credible as the principal in the community in which my school is located					
					13. Initiating school improvement					
					14. Sustaining school improvement initiatives					
					15. Addressing poorly performing staff					
					16. Building positive relationships with staff					
					17. Enhancing capacity of staff					
					18. Handling conflict					
					19. Working with parents					
					20. Organizing my time					
					21. Adjusting to the isolation of the position					
					22. Feeling confident as the school's leader					
					23. Coping with public visibility in my day-to-day work					
					24. Achieving a work/life balance					
					25. Applying system policies					
					26. Managing paperwork					
					27. Getting access to system personnel					
					28. Balancing system imperatives with local needs					
					29. Acquiring appropriate resources					
					30. Managing school budget					
					31. Staffing appropriately					

32. Consider your learning experiences **prior to** taking up your current principal position. Each pair of descriptors represents two ends of the continuum. Check the box at the point in each continuum which most accurately characterizes your dominant learning experiences **prior to** taking up your current principal position.

	1	2	3	4	5	6	
Informal							formal
Ad hoc							Intentional
Fragmented							Aligned to standards
Self-initiated							Employer-initiated
Voluntary							Mandated
Reactive							Proactive
Local							Centralized
Profession-based							University-based
General professional learning							Learning linked explicitly to principalship

33. What other aspects of the principalship were you NOT well prepared to handle?

34. How useful was the preparation for the principalship that you DID experience?

35. Any other comments?

Thank you for completing this survey. We sincerely appreciate your participation.

Anexo V – Inquérito por questionário aplicado na Austrália no âmbito do *International Study of the Preparation of Principals*



THE UNIVERSITY OF
WESTERN AUSTRALIA
Achieve International Excellence

International Study of Principal Preparation Survey

The *International Study of Principals' Preparation* is an international collaboration of 11 researchers in 10 different universities across 8 countries. The project is investigating the usefulness of preparation prior to taking up the principalship from the perspectives of principals in their first three years in the job. This survey seeks responses from **principals of primary schools** who have been in their current position **for no more than three years**. Specifically the survey aims to find out what aspects of your work you have found most challenging in your early years in the position and the extent to which you believe you were prepared for these challenges.

Please read the instructions.

Thank you for your help in this important research project.

Please tick the appropriate boxes

1. Your sex

Male ☐
Female ☐

2. Your highest qualification (e.g Bachelor degree, Masters)

.....
.....

3. Your age

under 25 years ☐
25 to 34 years ☐
35 to 44 years ☐
45 to 54 years ☐
over 55 years ☐

4. Your age when first appointed to your current principal position

under 25 years ☐
25 to 34 years ☐
34 to 44 years ☐
45 to 54 years ☐
Over 55 years ☐

5. Number of (full time equivalent) years in your current principal position

1 year ☐
2 years ☐
3 years ☐

6. Number of years of your professional experience in education prior to taking up your current position

Under 5 ☐
5 to 9 Years ☐
10 to 19 Years ☐
Over 20 years ☐

7. Number of years of professional experience in a formal leadership or administrative position (eg, deputy principal, acting principal, literacy coordinator) prior to taking up your current principal position

under 5 years ☐
5 to 9 years ☐
10 to 19 years ☐
over 20 years ☐

8. Country

Australia

WA ☐
SA ☐
NSW ☐
Victoria ☐

Queensland ☐
Tasmania ☐
Northern Territory ☐

Canada

England

Jamaica

Mexico

Scotland

South Africa

Tanzania

USA

9. Number of students enrolled in your school in 2008

under 100 ☐
100 to 199 ☐
400 to 499 ☐
over 500 ☐

10. Location of your school

inner city ☐
metropolitan ☐
rural ☐
remote ☐

Aspect	Please tick the appropriate box in relation to each aspect of your work					Please tick the appropriate box in relation to each aspect of your work				
	This aspect of my work was problematic for me in my first years as a principal:					I was adequately prepared for this aspect of my work before I was appointed				
	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Don't know	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
11 Understanding the culture of the community in which my school is located										
12 Developing relationships within the community in which my school is located										
13 Feeling credible as the principal in the community in which my school is located										
14 Initiating school improvement										
15 Sustaining school improvement initiatives										
16 Dealing with poorly performing staff										
17 Building positive relationships with staff										
18 Enhancing staff capacity										
19 Handling conflict										
20 Dealing with demanding parents										
21 Organising my time										
22 Dealing with the loneliness of the position										
23 Feeling confident as the school's principal										
24 Coping with visibility in my day-to-day work										
25 Achieving a work/life balance										
26 Applying system regulations										
27 Dealing with the paperwork										
28 Getting access to system personnel										
29 Balancing system imperatives with local needs										
30 Acquiring appropriate resources										

31. Consider your learning experiences prior to taking up your current principal position. Each pair of descriptors represents two ends of a continuum. Tick the box at the point in each continuum which most accurately characterises your dominant learning experiences prior to taking up your current principal position.

	1	2	3	4	5	6	
Informal							formal
ad hoc							intentional
Fragmented							aligned to standards
self initiated							employer initiated
voluntary							mandated
reactive							proactive
local							centralised
not leading to registration							leading to registration
profession based							university based
general professional learning							learning linked explicitly to principalsip

32. In the space below, please comment on any aspects of your work as school principal for which you would like to have been better prepared, prior to taking up your current principal position.

.....

.....

.....

.....

33. In the space below, please comment on the usefulness of your preparation prior to taking up your current principal position, in light of your experiences in your first years as a principal.

.....

.....

.....

.....

34. Any other comments

.....

.....

.....

.....

Thank you for completing this survey.
Please return the completed survey in the enclosed reply-paid envelope by DATE

SCHOOL LEADERSHIP PREPARATION QUESTIONNAIRE

This questionnaire is aimed at finding out how head teacher and principals view their preparation for school leadership. Preparation could either be **Formal**, through courses in training institutions, or **Non Formal** through organized induction, workshops and seminars or **Informal** by deputizing, proxy, unorganized induction. The information will be used to offer suggestions for the improvement of school leadership preparation programs. **Instructions:** Please **tick (✓)** the appropriate boxes or fill your answer in the blank space provided.

Name of your school (Optional) _____

1. Your gender

Male ☐

Female ☐

2. Your highest qualification

Teaching certificate ☐

Approved Teacher ☐

Diploma ☐

Bachelor's degree ☐

Master's degree ☐

Doctoral degree ☐

Other(specify) _____

3. Your age

under 25 years ☐

25 to 34 years ☐

35 to 44 years ☐

6. Total number of years of your professional experience in education/ teaching , **before** becoming a Head teacher or principal

Under 5years ☐

5 to 9 years ☐

10 to 19 years ☐

20 years and over ☐

7. Number of students enrolled in your school

under 100 ☐

100 to 199 ☐

200 to 299 ☐

300 to 399 ☐

400 to 499 ☐

500 to 599 ☐

45to 54 years []

Over 55 years []

4.Number of years you have worked as a
Head teacher or Principal

0to 3 year []

4to 6 years []

7to 9 years []

10 years and above []

5.Number of years in a formal leadership
position (e.g. HOD or HOS) **before**
becoming a Head teacher or Principal

None []

under 5 years []

5 to 9 years []

10 to 19 years []

20 years and over []

600 to 699 []

700 to 799 []

800 to 899 []

900 to 999 []

1000and over []

8. Ownership of your school

Public []

Private []

Others(specify) _____

9 . Level of school

Primary []

Secondary []

10.Socio Economic status of your school community

Upper class []

Middle class []

Lower class []

Please respond to BOTH scales on the left and right of each aspect.

I have problems in this area of my work as a Head teacher/ Principal.					Please respond to BOTH scales on the left and right of each aspect. Please tick (✓) whatever is appropriate for your situation	I was adequately prepared for this aspect of my work before I was appointed as Head teacher / Principal.				
Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Don't know		Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree	Don't know
					Aspect					
					12. Developing and communicating the school vision and mission					
					13. Understanding culture of the community in which school is located					
					14. Developing relationships within the community in which my school is located					
					15. Engaging/working with parents and the community to support students					
					16. Initiating school improvement (improving teaching and learning)					
					17. Maintaining school Improvement/Guiding curriculum and teaching/Instruction					

					18. Working with teachers to change teaching methods where students are not succeeding (Addressing poor performance)					
					19. Feeling credible as a leader					
					20. Fostering teacher's professional development by enhancing knowledge and skills of staff					
					21. Helping teachers develop goals for their practice and professional learning					
					22. Managing time					
					23. Adjusting to isolation of position					
					24. Building positive relationships with teachers, staff and parents					
					25. Working with teaching staff to solve problems/create a positive learning environment					
					26. Handling the pressure of being judged by others in my day-to-day work /Coping with the public visibility					
					27. Achieving a work and life balance					
					28. Applying policies/ guidelines and directives from the Ministry or City Education					

					29. Managing paperwork (reports, returns...)					
					30. Getting access to (staff and teachers you need)					
					31. Negotiating a balance between Ministry, TSC, City Education and school community demands					
					32. Acquiring appropriate resources (books, facilities, equipment.)					
					33. Managing the school budget					
					34. Handling conflict (among teachers, students, parents etc)					
					35. Managing staffing appropriately (timetabling, matching teachers to classes or subjects)					

36. What other aspect of school leadership were you not prepared/ trained to handle?

37. The following table has characteristics (1-9) of learning experiences that you **MAY** have gone through before you became a Head teacher or Principal. Each pair of characteristics represents two ends of a scale. Please **Tick (✓)** in the box, which most characterizes the way you learned how to lead / head a school.

	Experience	(✓)	Experience	(✓)
1	Learning was informal/ I did not attend a course		Learning was formal/ I attended a course	
2	My learning was by accident		My learning was planned	
3	My learning was in bits and pieces		I attended a full course in a university	

			or college	
4	I decided to learn on my own/ self initiated		The course was initiated by the Ministry/ my employer /TSC	
5	I volunteered to learn/ I was not require by my employer		I was required by TSC or my employer to do the course	
6	My learning was rushed/ Hurried /Reactive		My learning was Practical / proactive	
7	I learned locally in my school		My learning was centralized at National/ Provincial/District level	
8	The course I did was through workshops/seminar organized by KESI / KIM / K.I.A or an NGO		The course I did was through a PTE course or a University	
9	My course was a general teacher training courses		The course was on administration, leadership and management of a school	

38. What do you think is the best way of learning how to be a good head teacher or principal?

39. Give your suggestions of how school leadership preparation can be improved

40. Any other comments on preparation of school head teachers and principals

Thank you

International Study of Principal Preparation

1. International Study of Principal Preparation

The International Study of Principal Preparation

<http://www.ucalgary.ca/~cwebber/ISPP/index.htm> is an international collaboration of researchers across Australia, Canada, China, England, Jamaica, Mexico, New Zealand, Scotland, South Africa, Tanzania, Turkey, and the United States. The project is investigating the usefulness of preparation prior to taking up headship from the perspectives of headteachers in their first three years in the job.

This survey seeks responses from headteachers of primary schools who have been in their current position for no more than three years.

Specifically, the survey aims to find out what aspects of your work you have found most challenging in your early years in the position and the extent to which you believe you were prepared for these challenges.

*** 1. Please tick the appropriate boxes**

Your gender

- ☐ Male
- ☐ Female

*** 2. Your highest qualification**

- ☐ Teaching certificate
- ☐ Bachelor's degree
- ☐ Postgraduate certificate
- ☐ Postgraduate diploma
- ☐ Master's degree
- ☐ Doctoral degree

Recuperado em 2015, outubro 20, de <<https://www.surveymonkey.com/r/FZZK386>>. Desconhecemos a autoria do questionário.

*** 3. Your age**

- ☐ under 25 years
- ☐ 25 to 34 years
- ☐ 35 to 44 years
- ☐ 45 to 54 years
- ☐ 55 years and over

*** 4. Your age when first appointed to your current headteacher position**

- ☐ under 25 years
- ☐ 25 to 34 years
- ☐ 35 to 44 years
- ☐ 45 to 54 years
- ☐ 55 years and over

*** 5. Number of months (full-time equivalent) in your current headteacher position**

- ☐ Up to one year
- ☐ 1-2 years
- ☐ 2-3 years

*** 6. Number of years in a formal leadership or management position prior to taking up your current headship**

- ☐ under 5 years
- ☐ 5 to 9 years
- ☐ 10 to 19 years
- ☐ 20 years and over

*** 7. Total number of years of your professional experience in education, prior to taking up your current position**

- ☐ Under 5
- ☐ 5 to 9 Years

- ☐ 10 to 19 Years
- ☐ 20 years and over

*** 8. Number of students enrolled in your school in 2008/09**

- ☐ under 100
- ☐ 100 to 199
- ☐ 200 to 299
- ☐ 300 to 399
- ☐ 400 to 499
- ☐ 500 to 599
- ☐ 600 to 699
- ☐ 700 to 799
- ☐ 800 and over

*** 9. Location of your school**

- ☐ urban
- ☐ suburban
- ☐ rural
- ☐ remote

*** 10. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.**

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Understanding
the culture of the
community in
which my school
is located

*** 11. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.**

I was adequately prepared for this

This aspect of my work has been
problematic for me.

aspect of my work before I was
appointed.

Developing
relationships
within the
community in
which my school
is located

* 12. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Feeling credible
as the
headteacher in
the community in
which my school
is located

* 13. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Initiating school
improvement

* 14. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Sustaining school
improvement
initiatives.

* 15. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Addressing
poorly performing
staff.

* 16. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Building positive
relationships with
staff.

* 17. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Enhancing
capacity of staff

* 18. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Handling conflict.

* 19. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Working with
parents.

* 20. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Organizing my

time.

* 21. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Adjusting to the
isolation of the
position.

* 22. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Feeling confident
as the school's
leader.

* 23. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Coping with
public visibility in
my day-to-day
work.

* 24. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Achieving a
work/life balance.

* 25. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Applying local
authority policies.

* 26. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Managing
paperwork.

* 27. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Getting access to
local authority
personnel.

* 28. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Balancing local
authority and
government
priorities with
local needs.

* 29. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been
problematic for me.

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was
appointed.

Acquiring
appropriate
resources.

* 30. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

This aspect of my work has been

I was adequately prepared for this
aspect of my work before I was

	problematic for me.	appointed.
Managing school budget.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

* 31. Please respond to both scales on the left and right of each aspect.

	This aspect of my work has been problematic for me.	I was adequately prepared for this aspect of my work before I was appointed.
Staffing appropriately.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

* 32. Consider your learning experiences prior to taking up your current headteacher position. Each pair of descriptors represents two ends of the continuum. Check the box at the point in each continuum which most accurately characterizes your dominant learning experiences prior to taking up your current headteacher position.

	1	2	3	4	5	6
1=Informal 6=Formal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1=Ad hoc 6=Intentional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1=Fragmented 6=Aligned to the Standard for Headship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1=Self-initiated 6=Employer-initiated	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1=Voluntary 6=Mandated	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1=Reactive 6=Proactive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1=Local 6=Centralized	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1=Profession-based 6=University-based	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1=General						

professional
learning
6=Learning linked
explicitly to
headship

☐☐☐☐☐☐

* 33. What other aspects of headship were you NOT well prepared to handle?

* 34. How useful was the preparation for headship that you DID experience?

35. Any other comments?

Thank you for completing this survey. We sincerely appreciate your participation.

Next

Anexo Y – E-mail enviado pelo investigador a solicitar entrevista para validação do inquérito por questionário



Hélder Silva <helder.antonio.silva@gmail.com>

Validação de um inquérito

Hélder Silva <helder.antonio.silva@gmail.com>
Para:

9 de julho de 2015 às 17:55

Exmo Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas
Dr.

Chamo-me Hélder Silva e sou investigador do CICS.Nova, Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Sou também membro de uma equipa internacional que leva por diante um projeto intitulado *International Study of the Preparation of Principals* (ISPP).

Neste contexto, vimos solicitar-lhe a possibilidade de reunir consigo para nos ajudar na **validação de um inquérito por questionário que se pretende lançar aos diretores das escolas** (agrupamentos). A validação do inquérito passa simplesmente pela **leitura e comentário** do inquérito.

Poderá encontrar mais informação acerca do projeto ISPP no site oficial <http://www.ucalgary.ca/ispp/node/6>.

Com os melhores cumprimentos,
Hélder Silva

GUIÃO DA ENTREVISTA COGNITIVA PARA VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Tema: Validação do inquérito por questionário

Contexto: A presente entrevista faz parte de uma investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – especialização em Administração e Liderança na Educação – associação entre Universidade Nova de Lisboa (através da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Faculdade de Ciências e Tecnologia) e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada — Instituto Universitário. Trata-se de uma entrevista para validação de um inquérito intitulado *Estudo internacional acerca da preparação dos diretores das escolas* que será aplicado ao universo dos diretores das escolas de ensino público, agrupadas ou não, do território nacional Continental. Solicita-se a gravação áudio e garante-se a confidencialidade e o anonimato do participante.

Participante: Diretor de escola/agrupamento

Objetivo geral:

Validar o inquérito

Objetivos específicos:

1. Identificar as questões que necessitam de reformulação;
2. Eliminar as questões pouco pertinentes;
3. Introduzir questões que os entrevistados considerem pertinentes.

Local e data: [a definir com o entrevistado]

GRELHA DE ANOTAÇÕES +; -; √; 1-10

Questão n.º	Leitura em voz alta	O que é que se pretende com esta questão?	A questão é fácil ou difícil?	Reformularia a questão? Se sim, como e porquê?	Como avalia numa escala de 1 a 10 a pertinência da questão para a investigação?
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
15.1					
15.2					
15.3					

15.4					
15.5					
15.6					
15.7					
15.8					
15.9					
15.10					
15.11					
15.12					
15.13					

15.14					
15.15					
15.16					
15.17					
15.18					
15.19					
15.20					
15.21					
15.22					
15.23					

15.24					
16.					
17.					
17.1					
17.2					
17.3					
17.4					
17.5					
17.6					
17.7					

17.8					
17.9					
18.					
19.					
20.					

Na sua opinião, falta neste inquérito a menção a algum aspeto importante a propósito da preparação dos diretores das escolas? Se sim, qual ou quais?

Qual a sua opinião global sobre este inquérito por questionário?

Obrigado pela sua disponibilidade. Podemos concluir a entrevista?

Lisboa, _____ de julho de 2015

Anexo AA – Questões-tipo de uma entrevista cognitiva segundo Collins

EXEMPLOS DE QUESTÕES DE ENTREVISTA COGNITIVA

<i>Think-aloud/general</i>	<i>How did you go about answering that question?</i>
	<i>Tell me what you are thinking?</i>
	<i>I noticed you hesitated before you answered – what were you thinking about?</i>
	<i>How easy or difficult did you find this question to answer?</i>
	<i>Why do you say that?</i>
<i>Comprehension</i>	<i>What does the term X mean to you?</i>
	<i>What did you understand by X?</i>
<i>Retrieval</i>	<i>How did you remember that?</i>
	<i>Did you have a particular time period in mind?</i>
	<i>How did you calculate your answer?</i>
<i>Confidence judgement</i>	<i>How well do you remember this?</i>
	<i>How sure of your answer are you?</i>
<i>Response</i>	<i>How did you feel about answering this question?</i>
	<i>Were you able to find your first answer to the question from the response option shown?</i>

Retirado de Collins (2003, p. 235)

ALFA CRONBACH

ESCALA DOS ASPETOS DA ADEQUADA PREPARAÇÃO

Resumo de processamento de casos

	N	%
Casos Válido	443	81,6
Excluídos ^a	100	18,4
Total	543	100,0

a. Exclusão por método *listwise* com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,918	25

Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	2,01	,629	443
Conhecimento da cultura da comunidade	1,58	,598	443
Sentimento de credibilidade da comunidade local	1,78	,530	443
Desenvolvimento de parcerias	1,83	,583	443
Melhoria do ensino-aprendizagem	1,96	,566	443
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,01	,620	443
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,28	,621	443
Promoção de relações positivas	1,85	,559	443
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,07	,633	443
Gestão de conflitos	1,99	,620	443
Trabalho e relação com os pais	1,95	,603	443
Gestão do tempo	2,25	,695	443
Isolamento que o cargo acarreta	2,23	,741	443
Autoconfiança enquanto líder	1,89	,591	443
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	1,99	,590	443
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,32	,759	443
Gestão da burocracia	2,42	,676	443
Contratação de pessoal	2,36	,703	443
Trabalho e relação com o Conselho Geral	1,84	,634	443
Domínio e interpretação da legislação	2,14	,661	443
Aquisição de equipamentos	2,42	,703	443
Gestão financeira	2,46	,728	443
Gestão de recursos humanos	2,08	,597	443
Escolha das lideranças intermédias	1,92	,624	443
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,29	,610	443

ESCALA DOS ASPETOS ATUALMENTE PROBLEMÁTICOS

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	479	88,2
	Excluídos ^a	64	11,8
	Total	543	100,0

a. Exclusão por método *listwise* com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,882	25

Estatísticas de item

	Média	Desvio Padrão	N
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	3,02	,638	479
Conhecimento da cultura da comunidade	3,43	,642	479
Sentimento de credibilidade da comunidade local	3,18	,663	479
Desenvolvimento de parcerias	3,18	,676	479
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,70	,750	479
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,74	,717	479
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,65	,707	479
Promoção de relações positivas	3,01	,637	479
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,78	,663	479
Gestão de conflitos	2,82	,716	479
Trabalho e relação com os pais	2,84	,719	479
Gestão do tempo	2,40	,814	479
Isolamento que o cargo acarreta	2,77	,843	479
Autoconfiança enquanto líder	3,12	,612	479
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	2,96	,672	479
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,36	,875	479
Gestão da burocracia	2,19	,775	479
Contratação de pessoal	2,46	,820	479
Trabalho e relação com o Conselho Geral	3,21	,710	479
Domínio e interpretação da legislação	2,72	,749	479
Aquisição de equipamentos	2,38	,795	479
Gestão financeira	2,44	,757	479
Gestão de recursos humanos	2,75	,677	479
Escolha das lideranças intermédias	2,89	,750	479
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,43	,681	479

Valores de coeficiente de alfa de Cronbach para o global da escala e para as subescalas dos aspetos da adequada preparação

Global da escala dos aspetos da adequada preparação $\alpha = ,918$	
Subescala sistema $\alpha = ,821$	Subescala interpessoal $\alpha = ,768$
Gestão de recursos humanos Domínio e interpretação da legislação Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais Contratação de pessoal Aquisição de equipamentos Gestão da burocracia Gestão financeira	Promoção de relações positivas Escolha das lideranças intermédias Trabalho e relação com os pais Gestão de conflitos Dinamização do desenvolvimento profissional Lidar com o fraco desempenho das pessoas
Subescala local $\alpha = ,757$	Subescala intrapessoal $\alpha = ,763$
Conhecimento da cultura da comunidade Sentimento de credibilidade da comunidade local Desenvolvimento de parcerias Trabalho e relação com o Conselho Geral Melhoria do ensino-aprendizagem Desenvolvimento e comunicação da visão e missão Manutenção das iniciativas de melhoria	Autoconfiança enquanto líder Visibilidade do cargo e julgamento dos outros Isolamento que o cargo acarreta Gestão do tempo Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal

Valores de coeficiente de alfa de Cronbach para o global da escala e para as subescalas dos aspetos atualmente problemáticos

Global da escala dos aspetos atualmente problemáticos $\alpha = ,882$	
Subescala sistema $\alpha = ,789$	Subescala interpessoal $\alpha = ,710$
Gestão de recursos humanos Domínio e interpretação da legislação Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais Contratação de pessoal Aquisição de equipamentos Gestão da burocracia Gestão financeira	Promoção de relações positivas Escolha das lideranças intermédias Trabalho e relação com os pais Gestão de conflitos Dinamização do desenvolvimento profissional Lidar com o fraco desempenho das pessoas
Subescala local $\alpha = ,698$	Subescala intrapessoal $\alpha = ,698$
Conhecimento da cultura da comunidade Sentimento de credibilidade da comunidade local Desenvolvimento de parcerias Trabalho e relação com o Conselho Geral Melhoria do ensino-aprendizagem Desenvolvimento e comunicação da visão e missão Manutenção das iniciativas de melhoria	Autoconfiança enquanto líder Visibilidade do cargo e julgamento dos outros Isolamento que o cargo acarreta Gestão do tempo Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal

Anexo CC – Valor de Alfa de Cronbach da escala “experiências de aprendizagem”

QUESTÃO 18 – ESCALA DE CARATERIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

ESTATÍSTICAS DE CONFIABILIDADE		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,679	,679	9

ESTATÍSTICAS DE ITEM			
	Média	Desvio Padrão	N
Informal – formal	3,98	1,313	543
<i>Ad hoc</i> – intencional	4,35	1,334	543
Fragmentada – estruturada	4,18	1,280	543
Autoiniciativa – tutela	2,48	1,433	543
Voluntária – obrigatória	2,23	1,418	543
Reativa – proactiva	4,57	1,214	543
Local/centralizada	3,34	1,384	543
Profissional/universitária	3,78	1,622	543
Geral/específica	4,04	1,418	543

ESTATÍSTICAS BÁSICAS DO ITEM							
	Média	Mínimo	Máximo	Amplitude	Máximo / Mínimo	Variância	N de itens
Médias de item	3,662	2,228	4,569	2,341	2,050	,673	9

NOTA METODOLÓGICA

O nosso projeto de investigação intitula-se *Da mentoria informal para mentoria formal dos diretores das escolas: Proposta de um programa*. O design metodológico do projeto contempla outros instrumentos que aqui não serão expostos. Nesta “nota metodológica” faremos referência exclusivamente à parte que diz respeito aos inquéritos em meio escolar.

A parte do projeto de investigação que passamos a expor intitula-se *Estudo internacional acerca da preparação dos diretores das escolas* e implicará a realização de inquéritos em meio escolar. Está dividida em duas etapas. Em cada uma das etapas pretende-se aplicar um instrumento diferente:

1.^a Etapa – Através de correio eletrónico, pretende-se enviar uma hiperligação aos diretores das escolas para preenchimento de um inquérito por questionário construído através da plataforma *Google Drive*. O inquérito será aplicado ao universo dos diretores das escolas do ensino público, agrupadas ou não, do território Continental nacional do ensino não superior (cerca de oitocentos diretores). O inquérito assegura o consentimento informado dos respondentes e garantimos a absoluta confidencialidade dos dados recolhidos e anonimato dos participantes. Nesta primeira etapa, através do inquérito por questionário, pretende-se recolher os seguintes dados: género, qualificação mais elevada, idade aproximada, número aproximado de anos no exercício do cargo de diretor, número aproximado de anos enquanto docente, número aproximado de anos a exercer cargos de gestão intermédia nas escolas, número aproximado de anos de exercício de cargos de gestão de topo das escolas, número aproximado de alunos da escola ou agrupamento em que é diretor, propriedade da escola ou agrupamento em que é diretor, níveis de ensino da escola ou agrupamento em que é diretor, contexto local da escola ou agrupamento em que é diretor, nível socioeconómico da escola ou agrupamento em que é diretor, aspetos que foram problemáticos no início do exercício do cargo de diretor, aspetos em que se encontrava adequadamente preparado antes do exercício do cargo de diretor e tipo de experiência de aprendizagem na preparação para o cargo de diretor.

2.^a Etapa – Planeou-se a realização de uma entrevista semiestruturada a um grupo de diretores que, no momento da resposta ao inquérito, manifestem interesse em participar. Serão selecionados doze diretores do grupo dos interessados na entrevista. A entrevista garante o

consentimento informado dos respondentes. A realização da entrevista poderá eventualmente implicar a deslocação ao espaço escolar exclusivamente do investigador. Garantimos a absoluta confidencialidade dos dados recolhidos e anonimato dos participantes.

Trata-se de um estudo com métodos mistos que pretende alcançar os seguintes objetivos:

- i) Identificar as experiências de aprendizagem preponderantes na preparação dos diretores das escolas;
- ii) Identificar as lacunas na preparação dos diretores das escolas;
- iii) Apontar estratégias que contribuam para a criação de programas de preparação e desenvolvimento profissional dos diretores das escolas.

Esta investigação insere-se num projeto internacional, intitulado *International Study of the Preparation of Principals* (<http://www.ucalgary.ca/ispp/node/6>).

Estes instrumentos foram adaptados como tem acontecido em cada país onde são aplicados e foram testados por um grupo de cinco diretores de escolas.

Lisboa, 2 de julho de 2015

O investigador,

Hélder António de Mendonça e Silva

Anexo EE – Autorização retirada da plataforma Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção-Geral da Educação para a realização de entrevistas e para a aplicação do inquérito por questionário aos diretores de escola

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar	
<p>Início » Consultar inquéritos » Ficha de inquérito</p>	
<p>Identificação da Entidade / Interlocutor</p> <p>Nome da entidade: Hélder Silva</p> <p>Nome do Interlocutor: Hélder Silva</p> <p>E-mail do interlocutor: helder.antonio.silva@gmail.com</p>	<p>Hélder Silva</p> <p>Sair</p> <p>Área reservada</p> <ul style="list-style-type: none"> Dados da entidade Consultar inquéritos Registar inquérito Instruções <p>■ Início</p> <p>■ Pesquisar inquéritos</p>
<p>Dados do Inquérito</p> <p>Número de registo: 0479600001</p> <p>Designação: Estudo internacional acerca da preparação do diretor da escola</p> <p>Descrição: Os instrumentos em causa (um inquérito por questionário e uma entrevista semiestruturada) fazem parte de uma investigação no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, em associação entre a Universidade Nova de Lisboa (através da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Faculdade de Ciências e Tecnologia) e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada — Instituto Universitário. Inserem-se, ainda, num projeto internacional "The International Study of Principal Preparation", uma colaboração internacional de investigadores de vários países (http://www.ucalgary.ca/ispp/node/6): África do Sul, Alemanha, Austrália, Canadá, China, Escócia, Estados Unidos da América, Inglaterra, Jamaica, México, Nova Zelândia, Portugal, Quênia, Tanzânia e Turquia. O inquérito por questionário foi elaborado na plataforma "Google Drive". Ambos, inquérito por questionário e entrevista semiestruturada, foram adaptados ao contexto dos diretores das escolas do ensino público português. Garantimos a absoluta confidencialidade dos dados recolhidos e anonimato dos participantes. Solicita-se autorização para que o inquérito seja enviado e aplicado aos diretores das escolas do ensino público, agrupadas ou não, do território continental nacional do ensino não superior, através do correio eletrónico dos diretores das escolas (agrupamentos) e que a entrevista seja realizada a um grupo de voluntários que após o inquérito irem os selecionar. Submetem os nesta plataforma a os seguintes documentos: 1.º Doc/pdf – Instrumentos de inquirição: inquérito por questionário e entrevista semiestruturada; 2.º Doc/pdf – Nota metodológica; 3.º Doc/pdf – Deliberação/autorização da CNPD e Declaração de concordância da orientadora com os instrumentos a utilizar na investigação.</p> <p>Objectivos: O inquérito e a entrevista pretendem alcançar os seguintes objetivos: i) Identificar as experiências de aprendizagem preponderantes na preparação dos diretores das escolas; ii) Avaliar o impacto das experiências de aprendizagem formais, não formais e informais na preparação dos diretores das escolas; iii) Identificar as lacunas na preparação dos diretores das escolas; iv) Apontar estratégias que contribuam para a criação de programas de preparação e desenvolvimento profissional dos diretores das escolas.</p> <p>Periodicidade: Pontual</p> <p>Data do início do período de recolha de dados: 20-07-2015</p> <p>Data do fim do período de recolha de dados: 20-07-2016</p> <p>Universo: Diretores das escolas do ensino público, agrupadas ou não, do território continental nacional do ensino não superior</p> <p>Unidade de observação: Diretores das escolas do ensino público, agrupadas ou não, do território continental nacional do ensino não superior</p> <p>Método de recolha de dados: Inquérito por questionário e entrevista semiestruturada</p>	

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de inquirição:

04796_201507021205_Documento1.pdf (PDF - 647,82 KB)

Nota metodológica:

04796_201507021205_Documento2.pdf (PDF - 297,24 KB)

Outros documentos:

04796_201507021205_Documento3.PDF (PDF - 388,33 KB)

Data de registo:

02-07-2015

Versão:

1 (1)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Hélder Silva

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

b) Devem ser atendidas as disposições da Autorização da CNPD nº 6009/2015 de 23 de Junho

c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados.

d) A DGE gostaria de ter conhecimento dos resultados e conclusões do presente estudo.

Outras observações:

Sem observações.

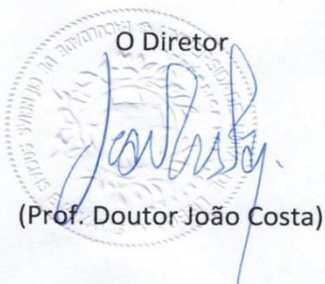
| Voltar | Versão 1 |



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, autorizo o doutorando Hélder António de Mendonça e Silva a utilizar o logótipo da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa no inquérito intitulado "Estudo Internacional acerca da Preparação dos Diretores das Escolas" que será aplicado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação.

Lisboa, 02 de julho de 2015

O Diretor

(Prof. Doutor João Costa)

Anexo GG – Autorização dos coordenadores do programa doutoral para utilização do logótipo da FCT-UNL no inquérito por questionário



FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

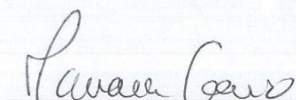
Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

DECLARAÇÃO


Para os devidos efeitos se declara que o doutorando Hélder António de Mendonça e Silva está autorizado a utilizar o logótipo da FCT/UNL no inquérito que se intitula "Estudo internacional acerca da preparação dos diretores das escolas", na medida em que este logótipo faz parte integrante do logótipo do Programa Doutoral em Ciências da Educação em que a referida investigação se insere.

Caparica, 08 de julho de 2015

A Comissão Coordenadora do PDCE em Associação


Mariana Gaio Alves




António Manuel Dias Domingos

Coordenadores do PDCE na FCT/UNL

Campus da Caparica
2829-516 CAPARICA
Tel. +351 21 294 8383
uied@fct.unl.pt



Hélder Silva <helder.antonio.silva@gmail.com>

Utilização do logótipo do ISPA

Vice-Reitora <Vice-Reitora@ispa.pt>

6 de julho de 2015 às 13:12

Para: "helder.antonio.silva@gmail.com" <helder.antonio.silva@gmail.com>

Cc: Reitor <Reitor@ispa.pt>

Exmo. Dr. Hélder Silva,

Acusamos a receção do seu email que desde já agradecemos.

Após apreciação do seu pedido, vimos por este meio comunicar-lhe que autorizamos a colocação do logótipo do ISPA nos questionários a aplicar no âmbito do seu trabalho de investigação.

Cumprimentos,

Manuela Veríssimo

Vice-Reitora do ISPA

Tel: (+351)21 8811700 | Fax: (+351)21 8860954

Tel. Direto: (+351)21 8811712

e-mail: vice_reitora@ispa.pt | URL: www.ispa.pt

Rua Jardim do Tabaco, n.º 34 - 1149-041 Lisboa - Portugal

Follow us on:    



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

De: Hélder Silva [mailto:helder.antonio.silva@gmail.com]

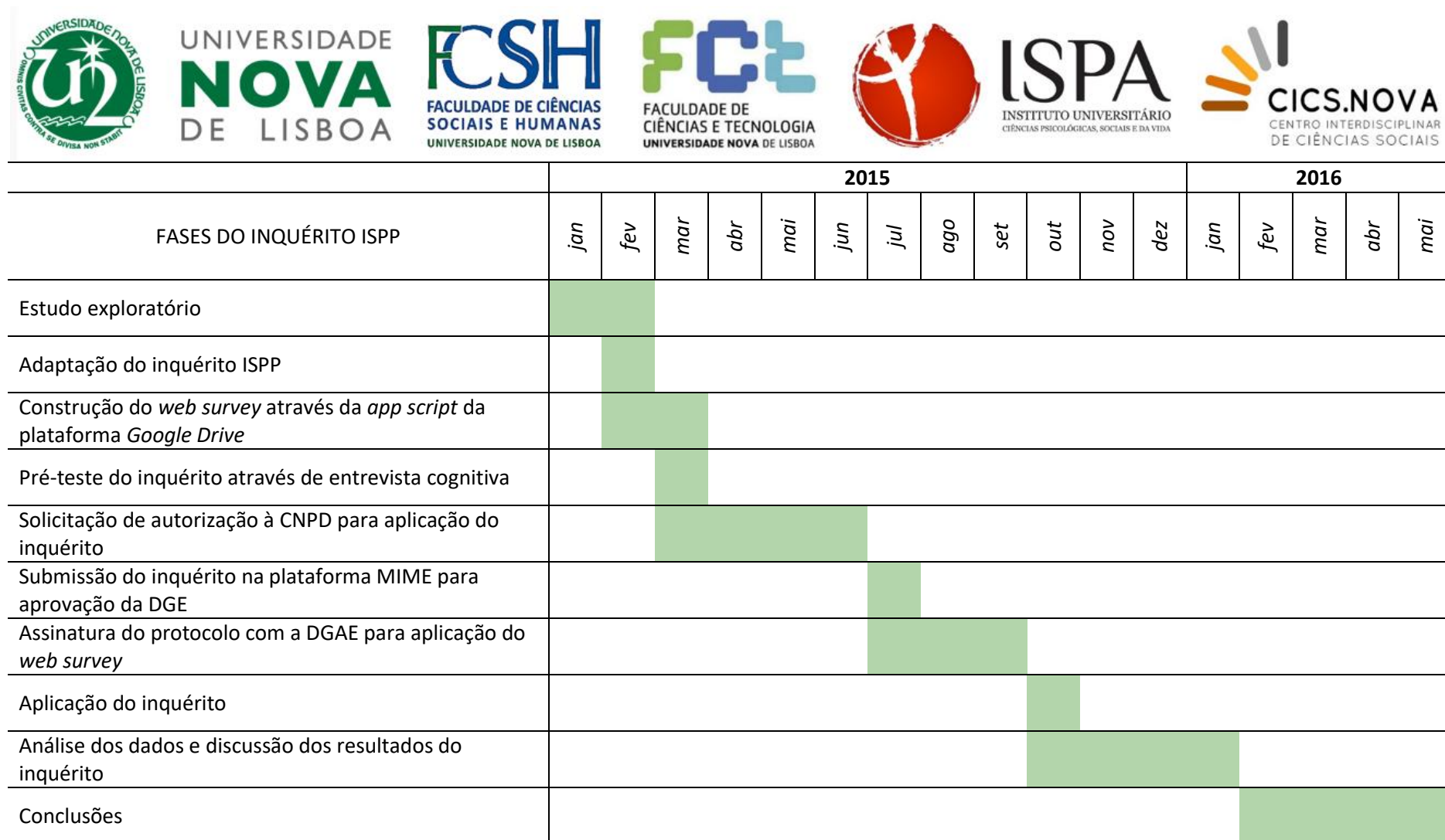
Enviada: terça-feira, 30 de Junho de 2015 17:49

Para: Reitor

Assunto: Utilização do logótipo do ISPA

[Citação oculta]

Anexo II – Cronograma apresentado à Direção-Geral da Administração Escolar para a aplicação do inquérito por questionário



Anexo JJ – Conteúdo do *e-mail* enviado pela Senhora Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar aos diretores contendo a hiperligação do *web survey*

Exmo(a) Sr.(a) Diretor(a)

Informa-se que, na sequência de um Protocolo de Colaboração estabelecido entre a DGAE e o investigador Dr. Hélder Silva, do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA), se pretende aplicar um inquérito aos diretores das escolas do ensino público não superior do território nacional Continental.

O inquérito insere-se no projeto ISPP, *International Study of Principal Preparation*, uma colaboração internacional de investigadores que tem como objetivo estudar a preparação dos diretores das escolas e apresentar sugestões para o aperfeiçoamento dos programas de preparação dos líderes escolares. Surge no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação em associação Universidade Nova de Lisboa (através da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Faculdade de Ciências e Tecnologia) e Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Na qualidade de Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar, convido todos os diretores das escolas a participar neste inquérito, a responder até ao dia 17 do corrente.

Todas as informações recolhidas através deste inquérito são estritamente **confidenciais** e é assegurado o **anonimato** dos participantes. Se tiver alguma dificuldade em aceder ao questionário ou necessitar de algum esclarecimento adicional, por favor, envie um *e-mail* para heldersilva@fcsh.unl.pt.

Se pretender obter os resultados desta investigação, no final do questionário, poderá colocar o seu correio eletrónico.

Para dar início ao preenchimento do questionário

clique no seguinte *link*:

https://script.google.com/macros/s/AKfycbwMbN_DIMvKj8sfB3_AQybpv5wMCeAHPHn8klf1IOS6wXqRfraQ/exec

ou copie o *link* e cole-o na barra de endereços do seu *browser*.

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora-Geral da Direção-Geral da Administração Escolar



DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar
Av. 24 de Julho, nº 142, 1399-024 Lisboa
www.dgae.mec.pt

Anexo KK – Autorização da Comissão da Nacional de Protecção de Dados para realização de entrevistas e aplicação do inquérito por questionário



Processo N.º: 4567/2015 | 1

f

AUTORIZAÇÃO N.º 6009 /2015

I. Pedido

Hélder António Mendonça e Silva, no âmbito de Doutoramento em Ciências da Educação, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo sobre a preparação do diretor da escola.

Trata-se de estudo inserido no projeto internacional "The International Study of Principal Preparation", que implica a resposta a um questionário enviado aos diretores de escola através do correio eletrónico institucional de cada escola ou agrupamento, para que através da aplicação "Google Forms" seja preenchido pelo próprio.

O tipo de inquérito por questionário não contempla o tratamento de dados pessoais sensíveis. Os dados referentes a números serão obtidos por intervalos numéricos.

Assim sendo, os dados a obter dos respondentes (diretores das escolas ou agrupamentos) são: género, qualificação mais elevada, idade aproximada, número aproximado de anos no exercício do cargo de diretor, número aproximado de anos enquanto docente, número aproximado de anos a exercer cargos de gestão intermédia nas escolas, número aproximado de anos de exercício de cargos de gestão de topo das escolas, número aproximado de alunos da escola ou agrupamento em que é diretor, propriedade da escola ou agrupamento em que é diretor, níveis de ensino da escola ou agrupamento em que é diretor, contexto local da escola ou agrupamento em que é diretor, nível socioeconómico da escola ou agrupamento em que é diretor, aspetos que foram problemáticos no início do exercício do cargo de diretor, aspetos em que se encontrava adequadamente preparado antes do exercício do cargo de diretor e tipo de experiência de aprendizagem na preparação para o cargo de diretor.

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832
www.cnpd.pt

21 393 00 39
LINHA PRIVACIDADE
Dias úteis das 10 às 13 h

II. Análise

Embora o inquérito *online* seja realizado em termos anonimizados, o facto de ser solicitado o endereço de correio eletrónico no final do questionário permite fazer a associação entre uma pessoa identificável e as respostas dadas.

Por outro lado, havendo ainda a possibilidade de se realizarem entrevistas presenciais, não restam dúvidas de que se verifica um tratamento de dados pessoais.

Ora, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º, o conjunto dos dados tratados e relativos a uma pessoa identificada ou identificável assume a qualificação de sensível, porque em grande parte referentes à vida privada, pelo que o respetivo tratamento só pode basear-se no consentimento expresso, esclarecido e livre dos titulares dos dados, ou dos seus representantes legais nos termos do disposto no n.º 2 do artigo 7.º da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro (Lei de Protecção de Dados - LPD).

Por esta razão é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento, o qual deve ser obtido através de uma “declaração de consentimento informado” onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPD, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.

O fundamento de legitimidade é o consentimento dos titulares dos dados.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (cfr. alínea *a*) do n.º 1 do artigo 5.º da LPD), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cfr. alínea *b*) do mesmo artigo).

III. Conclusão

Em face do exposto, a CNPD autoriza o tratamento de dados pessoais *supra* apreciado, nos termos do n.º 2 do artigo 7.º, da alínea a) do n.º 1 do artigo 28.º e do n.º 1 do artigo 30.º da LPD, consignando-se o seguinte:

Responsável pelo tratamento: Helder António de Mendonça e Silva;

Finalidade: Estudo sobre a preparação do diretor da escola;

Categoria de Dados pessoais tratados: género, qualificação mais elevada, idade aproximada, número aproximado de anos no exercício do cargo de diretor, número aproximado de anos enquanto docente, número aproximado de anos a exercer cargos de gestão intermédia nas escolas, número aproximado de anos de exercício de cargos de gestão de topo das escolas, número aproximado de alunos da escola ou agrupamento em que é diretor, propriedade da escola ou agrupamento em que é diretor, níveis de ensino da escola ou agrupamento em que é diretor, contexto local da escola ou agrupamento em que é diretor, nível socioeconómico da escola ou agrupamento em que é diretor, aspetos que foram problemáticos no início do exercício do cargo de diretor, aspetos em que se encontrava adequadamente preparado antes do exercício do cargo de diretor e tipo de experiência de aprendizagem na preparação para o cargo de diretor; endereço de correio eletrónico.

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e retificação: Junto do responsável pelo tratamento dos dados;

Interconexões de tratamentos: Não há.

Transferência de dados para países terceiros: Não há.

Prazo de conservação dos dados: um mês após o fim do estudo.

Lisboa, 23 de junho de 2015



Filipa Calvão (Presidente)



Hélder Silva <helder.antonio.silva@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0479600001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: helder.antonio.silva@gmail.com

23 de julho de 2015 às 12:10

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0479600001, com a designação *Estudo internacional acerca da preparação do diretor da escola*, registado em 02-07-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo. (a) Senhor(a) Dr. (a) Hélder Silva

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Devem ser atendidas as disposições da Autorização da CNPD nº 6009/2015 de 23 de Junho
- c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados.
- d) A DGE gostaria de ter conhecimento dos resultados e conclusões do presente estudo.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo MM – Conteúdo do *email* da DGAE a anunciar a prorrogação do preenchimento do inquérito por questionário

Exmo.^(a) Sr.^(a) Diretor^(a) / Presidente da CAP

Recentemente, foi convidado a participar num inquérito que tem como objetivo estudar a preparação dos diretores das escolas e apresentar sugestões para o aperfeiçoamento dos programas de preparação dos líderes escolares.

Tendo-se verificado a ausência de algumas respostas e considerando a importância do tema, a sua colaboração é muito importante.

Assim, foi prorrogado o prazo de resposta ao referido inquérito, mantendo-se o mesmo disponível até ao dia 4 de dezembro.

https://script.google.com/macros/s/AKfycbwMbN_DIMvKj8sfB3_AQybpv5wMCeAHPHn8klf1IOS6wXqRFraQ/exec

Agradece-se a colaboração e se já respondeu, queira desconsiderar esta mensagem.

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora-Geral da Administração Escolar
Maria Luísa Oliveira



DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar
Av. 24 de Julho, nº 142, 1399-024 Lisboa
www.dgae.mec.pt

Anexo NN – Comparações através de médias de alguns países que integram o ISPP

Aspetos atualmente problemáticos	Alberta, Canadá (n=52)		Quénia (n=116)		África do Sul (n=66)		Portugal (n=543)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Conhecimento da cultura da comunidade	1,64	0,693	1,93	0,754	2,24	0,813	1,58	0,644
Desenvolvimento de parcerias	1,66	0,717	2,19	0,844	2,21	0,789	1,81	0,668
Sentimento de credibilidade da comunidade local	1,71	0,707	2,28	0,867	2,18	0,795	1,82	0,662
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,02	0,892	2,03	0,833	2,63	0,973	2,31	0,741
Manutenção das iniciativas de melhoria	1,94	0,763	1,91	0,844	2,24	0,930	2,25	0,719
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,56	0,907	2,21	0,870	2,40	0,880	2,38	0,717
Promoção de relações positivas	1,49	0,649	2,03	0,849	2,14	0,998	2,00	0,639
Dinamização do desenvolvimento profissional	1,96	0,727	2,17	0,787	2,26	0,814	2,22	0,654
Gestão de conflitos	1,98	0,915	2,20	0,843	2,29	0,908	2,19	0,714
Trabalho e relação com os pais	1,68	0,683	2,10	0,837	2,21	0,926	2,16	0,721
Isolamento que o cargo acarreta	2,24	0,981	2,00	0,858	2,21	0,706	2,24	0,848
Autoconfiança enquanto líder	1,70	0,678	2,00	0,848	2,11	0,910	1,89	0,608
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	1,79	0,713	2,13	0,902	2,13	0,806	2,05	0,670
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,86	0,872	2,28	0,911	2,26	0,855	2,57	0,685
Gestão da burocracia	2,34	0,917	2,20	0,890	2,68	0,860	2,84	0,776
Contratação de pessoal	1,58	0,609	2,51	0,974	2,43	0,947	2,56	0,811
Equilíbrio entre exigências do sistema e as necessidades locais	2,22	0,815	2,40	0,882	2,37	0,805	2,57	0,685
Aquisição de equipamentos	2,18	0,817	2,15	0,844	2,55	0,999	2,63	0,787
Gestão financeira	2,41	0,898	2,53	0,958	2,30	0,869	2,57	0,756
Gestão de recursos humanos	2,24	0,870	2,05	0,826	2,39	0,998	2,25	0,677
Gestão do tempo (<i>Organizing my time</i>)	2,36	0,898	2,09	0,910	2,08	0,877	2,63	0,804
<i>Applying system policies / Applying system regulations</i>	2,08	0,739	2,15	0,871	2,35	0,813	NA	NA
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	NA	NA	NA	NA	NA	NA	1,99	0,633
Escolha das lideranças intermédias	NA	NA	NA	NA	NA	NA	2,13	0,746
Domínio e interpretação da legislação	NA	NA	NA	NA	NA	NA	2,29	0,753
Trabalho e relação com o Conselho Geral	NA	NA	NA	NA	NA	NA	1,81	0,715

Aspetos da adequada preparação	Alberta, Canadá (n=52)		Quênia (n=116)		África do Sul (n=66)		Portugal (n=543)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Conhecimento da cultura da comunidade	3,12	0,732	3,14	0,768	2,95	0,812	3,39	0,601
Desenvolvimento de parcerias	3,12	0,704	3,03	0,731	2,98	0,644	3,18	0,585
Sentimento de credibilidade da comunidade local	3,06	0,698	3,17	0,726	3,03	0,614	3,21	0,532
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,94	0,698	3,20	0,771	3,06	0,639	3,01	0,561
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,90	0,763	3,12	0,793	3,00	0,608	2,98	0,613
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,54	0,898	3,22	0,835	2,74	0,857	2,71	0,630
Promoção de relações positivas	3,31	0,781	2,88	0,890	3,14	0,704	3,14	0,557
Dinamização do desenvolvimento profissional	3,06	0,802	2,95	0,767	2,97	0,647	2,94	0,626
Gestão de conflitos	3,00	0,886	3,10	0,795	2,86	0,704	2,99	0,622
Trabalho e relação com os pais	3,23	0,675	2,97	0,766	3,05	0,666	3,04	0,595
Isolamento que o cargo acarreta	2,55	0,765	3,24	0,776	2,71	0,836	2,77	0,739
Autoconfiança enquanto líder	2,94	0,850	3,21	0,775	3,05	0,759	3,09	0,596
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	2,90	0,678	2,76	0,923	2,85	0,775	3,00	0,594
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,33	0,909	2,70	0,900	2,68	0,767	2,68	0,767
Gestão da burocracia	2,73	0,792	2,83	0,887	2,63	0,809	2,54	0,682
Contratação de pessoal	3,15	0,751	2,52	0,885	2,54	0,869	2,61	0,698
Equilíbrio entre exigências do sistema e as necessidades locais	2,77	0,698	2,50	0,788	2,49	0,745	2,68	0,618
Aquisição de equipamentos	2,81	0,734	2,89	0,814	2,68	0,799	2,56	0,697
Gestão financeira	2,60	0,926	2,59	0,933	2,84	0,733	2,52	0,734
Gestão de recursos humanos	2,62	0,820	3,08	0,712	2,58	0,799	2,92	0,580
Gestão do tempo (<i>Organizing my time</i>)	2,86	0,842	3,21	0,775	2,98	0,800	2,72	0,703
<i>Applying system policies</i>	2,83	0,663	2,96	0,806	2,91	0,786	NA	NA
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	NA	NA	NA	NA	NA	NA	2,98	0,625
Escolha das lideranças intermédias	NA	NA	NA	NA	NA	NA	3,06	0,609
Domínio e interpretação da legislação	NA	NA	NA	NA	NA	NA	2,83	0,663
Trabalho e relação com o Conselho Geral	NA	NA	NA	NA	NA	NA	3,13	0,639

(Portugal) Aspetos atualmente problemáticos ordenados (n=543)	N	Média	Desvio Padrão
Gestão da burocracia	541	2,84	0,776
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	539	2,66	0,870
Aquisição de equipamentos	539	2,63	0,787
Gestão do tempo	540	2,63	0,804
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	527	2,57	0,685
Gestão financeira	540	2,57	0,756
Contratação de pessoal	535	2,56	0,811
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	539	2,38	0,717
Melhoria do ensino-aprendizagem	542	2,31	0,741
Domínio e interpretação da legislação	540	2,29	0,753
Gestão de recursos humanos	540	2,25	0,677
Manutenção das iniciativas de melhoria	541	2,25	0,719
Isolamento que o cargo acarreta	536	2,24	0,848
Dinamização do desenvolvimento profissional	528	2,22	0,654
Gestão de conflitos	542	2,19	0,714
Trabalho e relação com os pais	541	2,16	0,721
Escolha das lideranças intermédias	541	2,13	0,746
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	535	2,05	0,670
Promoção de relações positivas	535	2	0,639
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	535	1,99	0,633
Autoconfiança enquanto líder	538	1,89	0,608
Sentimento de credibilidade da comunidade local	527	1,82	0,662
Trabalho e relação com o Conselho Geral	537	1,81	0,715
Desenvolvimento de parcerias	538	1,81	0,668
Conhecimento da cultura da comunidade	539	1,58	0,644

(Portugal) Aspetos da adequada preparação ordenados (n=543)	N	Média	Desvio Padrão
Conhecimento da cultura da comunidade	540	3,39	0,601
Sentimento de credibilidade da comunidade local	526	3,21	0,532
Desenvolvimento de parcerias	536	3,18	0,585
Promoção de relações positivas	536	3,14	0,557
Trabalho e relação com o Conselho Geral	532	3,13	0,639
Autoconfiança enquanto líder	537	3,09	0,596
Escolha das lideranças intermédias	538	3,06	0,609
Trabalho e relação com os pais	537	3,04	0,595
Melhoria do ensino-aprendizagem	537	3,01	0,561
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	526	3,00	0,594
Gestão de conflitos	538	2,99	0,622
Manutenção das iniciativas de melhoria	533	2,98	0,613
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	536	2,98	0,625
Dinamização do desenvolvimento profissional	532	2,94	0,626
Gestão de recursos humanos	539	2,92	0,58
Domínio e interpretação da legislação	539	2,83	0,663
Isolamento que o cargo acarreta	528	2,77	0,739
Gestão do tempo	537	2,72	0,703
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	530	2,71	0,63
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	529	2,68	0,767
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	522	2,68	0,618
Contratação de pessoal	533	2,61	0,698
Aquisição de equipamentos	535	2,56	0,697
Gestão da burocracia	536	2,54	0,682
Gestão financeira	534	2,52	0,734

(Portugal) Aspetos atualmente problemáticos	n=543		<= 3 anos (n=143)		<= 3 anos e sem experiência de cargos de gestão de topo (n=25)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Conhecimento da cultura da comunidade	1,58	0,644	1,61	0,675	1,54	0,658
Desenvolvimento de parcerias	1,81	0,668	1,76	0,622	1,60	0,500
Sentimento de credibilidade da comunidade local	1,82	0,662	1,81	0,661	1,68	0,568
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,31	0,741	2,19	0,662	2,12	0,666
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,25	0,719	2,09	0,640	2,04	0,611
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,38	0,717	2,33	0,720	2,28	0,891
Promoção de relações positivas	2,00	0,639	1,93	0,685	1,88	0,666
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,22	0,654	2,13	0,628	2,04	0,624
Gestão de conflitos	2,19	0,714	2,20	0,727	2,20	0,577
Trabalho e relação com os pais	2,16	0,721	2,15	0,697	2,08	0,702
Isolamento que o cargo acarreta	2,24	0,848	2,17	0,865	2,00	1,000
Autoconfiança enquanto líder	1,89	0,608	1,93	0,651	1,88	0,881
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	2,05	0,670	2,02	0,681	1,96	0,935
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,57	0,685	2,72	0,956	2,52	1,085
Gestão da burocracia	2,84	0,776	2,79	0,795	2,68	0,900
Contratação de pessoal	2,56	0,811	2,53	0,845	2,92	0,862
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,57	0,685	2,57	0,680	2,60	0,577
Aquisição de equipamentos	2,63	0,787	2,65	0,837	2,84	0,943
Gestão financeira	2,57	0,756	2,63	0,766	2,88	0,881
Gestão de recursos humanos	2,25	0,677	2,18	0,687	2,28	0,737
Gestão do tempo	2,63	0,804	2,60	0,812	2,44	0,917
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	1,99	0,633	1,93	0,664	1,87	0,741
Escolha das lideranças intermédias	2,13	0,746	2,06	0,702	2,12	0,600
Domínio e interpretação da legislação	2,29	0,753	2,26	0,731	2,16	0,688
Trabalho e relação com o Conselho Geral	1,81	0,715	1,80	0,766	1,79	0,884

(Portugal) Aspetos da adequada preparação	n=543		<= 3 anos (n=143)		<= 3 anos e sem experiência de cargos de gestão de topo (n=25)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Conhecimento da cultura da comunidade	3,39	0,601	3,49	0,555	3,48	0,586
Desenvolvimento de parcerias	3,18	0,585	3,25	0,563	3,36	0,569
Sentimento de credibilidade da comunidade local	3,21	0,532	3,18	0,516	3,17	0,491
Melhoria do ensino-aprendizagem	3,01	0,561	3,13	0,519	3,20	0,408
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,98	0,613	3,14	0,514	3,20	0,577
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,71	0,630	2,83	0,613	2,78	0,736
Promoção de relações positivas	3,14	0,557	3,20	0,552	3,20	0,645
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,94	0,626	3,02	0,617	3,08	0,759
Gestão de conflitos	2,99	0,622	3,06	0,628	3,08	0,717
Trabalho e relação com os pais	3,04	0,595	3,11	0,642	3,08	0,702
Isolamento que o cargo acarreta	2,77	0,739	2,91	0,770	2,88	0,971
Autoconfiança enquanto líder	3,09	0,596	3,17	0,641	3,04	0,841
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	3,00	0,594	3,08	0,582	3,04	0,676
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,68	0,767	2,69	0,810	2,54	1,021
Gestão da burocracia	2,54	0,682	2,62	0,714	2,48	0,823
Contratação de pessoal	2,61	0,698	2,72	0,702	2,42	0,881
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,68	0,618	2,66	0,612	2,52	0,586
Aquisição de equipamentos	2,56	0,697	2,57	0,731	2,48	0,714
Gestão financeira	2,52	0,734	2,50	0,733	2,40	0,764
Gestão de recursos humanos	2,92	0,580	3,04	0,473	3,00	0,577
Gestão do tempo	2,72	0,703	2,76	0,714	2,88	0,833
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	2,98	0,625	3,10	0,591	3,04	0,69
Escolha das lideranças intermédias	3,06	0,609	3,12	0,567	3,00	0,645
Domínio e interpretação da legislação	2,83	0,663	2,84	0,680	2,92	0,640
Trabalho e relação com o Conselho Geral	3,13	0,639	3,16	0,733	3,04	0,955

(Portugal) Aspetos atualmente problemáticos	n=25		n=139 (6 anos e < 10 exp/topo)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	1,87	0,741	1,98	0,610
Conhecimento da cultura da comunidade	1,54	0,658	1,62	0,696
Sentimento de credibilidade da comunidade local	1,68	0,568	1,79	0,634
Desenvolvimento de parcerias	1,60	0,500	1,90	0,728
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,12	0,666	2,37	0,703
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,04	0,611	2,32	0,723
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,28	0,891	2,34	0,678
Promoção de relações positivas	1,88	0,666	1,96	0,603
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,04	0,624	2,24	0,640
Gestão de conflitos	2,20	0,577	2,13	0,700
Trabalho e relação com os pais	2,08	0,702	2,19	0,711
Gestão do tempo	2,44	0,917	2,44	0,772
Isolamento que o cargo acarreta	2,00	1,000	2,12	0,821
Autoconfiança enquanto líder	1,88	0,881	1,89	0,575
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	1,96	0,935	2,06	0,653
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,52	1,085	2,55	0,746
Gestão da burocracia	2,68	0,900	2,72	0,692
Contratação de pessoal	2,92	0,862	2,48	0,717
Trabalho e relação com o Conselho Geral	1,79	0,884	1,80	0,713
Domínio e interpretação da legislação	2,16	0,688	2,24	0,750
Aquisição de equipamentos	2,84	0,943	2,57	0,746
Gestão financeira	2,88	0,881	2,46	0,706
Gestão de recursos humanos	2,28	0,737	2,19	0,634
Escolha das lideranças intermédias	2,12	0,600	2,11	0,680
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,60	0,577	2,51	0,598

(Portugal) Aspetos da adequada preparação	n=25		n=139 (6 anos e < 10 exp/topo)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	3,04	0,690	3,02	0,577
Conhecimento da cultura da comunidade	3,48	0,586	3,37	0,617
Sentimento de credibilidade da comunidade local	3,17	0,491	3,30	0,493
Desenvolvimento de parcerias	3,36	0,569	3,19	0,575
Melhoria do ensino-aprendizagem	3,20	0,408	2,99	0,577
Manutenção das iniciativas de melhoria	3,20	0,577	2,95	0,650
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,78	0,736	2,73	0,640
Promoção de relações positivas	3,20	0,645	3,14	0,611
Dinamização do desenvolvimento profissional	3,08	0,759	2,96	0,611
Gestão de conflitos	3,08	0,717	3,00	0,618
Trabalho e relação com os pais	3,08	0,702	3,05	0,547
Gestão do tempo	2,88	0,833	2,85	0,643
Isolamento que o cargo acarreta	2,88	0,971	2,85	0,687
Autoconfiança enquanto líder	3,04	0,841	3,10	0,536
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	3,04	0,676	2,96	0,554
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,54	1,021	2,80	0,667
Gestão da burocracia	2,48	0,823	2,65	0,615
Contratação de pessoal	2,42	0,881	2,63	0,606
Trabalho e relação com o Conselho Geral	3,04	0,955	3,15	0,578
Domínio e interpretação da legislação	2,92	0,640	2,88	0,635
Aquisição de equipamentos	2,48	0,714	2,63	0,653
Gestão financeira	2,40	0,764	2,61	0,712
Gestão de recursos humanos	3,00	0,577	2,93	0,614
Escolha das lideranças intermédias	3,00	0,645	3,04	0,592
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,52	0,586	2,72	0,580

(Portugal) Aspetos atualmente problemáticos	Masculino			Feminino		
	Média	N	Desvio Padrão	Média	N	Desvio Padrão
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	1,99	307	0,636	1,99	228	0,630
Conhecimento da cultura da comunidade	1,65	309	0,676	1,50	230	0,589
Sentimento de credibilidade da comunidade local	1,85	304	0,664	1,79	223	0,659
Desenvolvimento de parcerias	1,86	308	0,698	1,74	230	0,619
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,30	311	0,761	2,33	231	0,713
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,24	310	0,744	2,26	231	0,687
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,35	310	0,711	2,42	229	0,725
Promoção de relações positivas	2,02	305	0,643	1,97	230	0,633
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,25	302	0,664	2,19	226	0,640
Gestão de conflitos	2,15	311	0,733	2,24	231	0,685
Trabalho e relação com os pais	2,14	310	0,719	2,19	231	0,725
Gestão do tempo	2,55	309	0,803	2,73	231	0,796
Isolamento que o cargo acarreta	2,28	308	0,861	2,20	228	0,831
Autoconfiança enquanto líder	1,85	308	0,600	1,94	230	0,617
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	2,00	304	0,650	2,12	231	0,691
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,64	310	0,839	2,69	229	0,910
Gestão da burocracia	2,80	309	0,769	2,90	232	0,783
Contratação de pessoal	2,57	308	0,834	2,56	227	0,782
Trabalho e relação com o Conselho Geral	1,82	307	0,721	1,80	230	0,708
Domínio e interpretação da legislação	2,29	309	0,751	2,29	231	0,756
Aquisição de equipamentos	2,60	309	0,814	2,68	230	0,748
Gestão financeira	2,54	309	0,749	2,62	231	0,765
Gestão de recursos humanos	2,23	309	0,666	2,28	231	0,692
Escolha das lideranças intermédias	2,14	310	0,738	2,13	231	0,758
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,54	302	0,680	2,62	225	0,691

(Portugal) Aspetos da adequada preparação	Masculino			Feminino		
	Média	N	Desvio Padrão	Média	N	Desvio Padrão
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	3,03	309	0,602	2,91	227	0,649
Conhecimento da cultura da comunidade	3,37	309	0,598	3,42	231	0,605
Sentimento de credibilidade da comunidade local	3,23	303	0,538	3,18	223	0,523
Desenvolvimento de parcerias	3,21	307	0,588	3,13	229	0,578
Melhoria do ensino-aprendizagem	3,04	307	0,526	2,97	230	0,605
Manutenção das iniciativas de melhoria	3,04	305	0,603	2,92	228	0,621
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,78	305	0,584	2,60	225	0,674
Promoção de relações positivas	3,15	306	0,534	3,12	230	0,586
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,92	306	0,646	2,97	226	0,599
Gestão de conflitos	3,02	308	0,617	2,94	230	0,628
Trabalho e relação com os pais	3,07	307	0,598	3,00	230	0,591
Gestão do tempo	2,81	308	0,673	2,61	229	0,727
Isolamento que o cargo acarreta	2,78	304	0,733	2,77	224	0,750
Autoconfiança enquanto líder	3,14	308	0,570	3,03	229	0,624
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	3,05	302	0,580	2,92	224	0,605
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,68	306	0,794	2,68	223	0,730
Gestão da burocracia	2,57	308	0,697	2,50	228	0,660
Contratação de pessoal	2,65	306	0,692	2,55	227	0,704
Trabalho e relação com o Conselho Geral	3,18	305	0,622	3,06	227	0,656
Domínio e interpretação da legislação	2,84	308	0,675	2,82	231	0,647
Aquisição de equipamentos	2,66	305	0,708	2,43	230	0,662
Gestão financeira	2,62	306	0,724	2,38	228	0,726
Gestão de recursos humanos	2,97	308	0,546	2,86	231	0,617
Escolha das lideranças intermédias	3,10	307	0,580	3,01	231	0,643
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,74	300	0,599	2,60	222	0,636

(Portugal) Aspetos atualmente problemáticos	< 2000 alunos			= > 2000 alunos		
	Média	N	Desvio Padrão	Média	N	Desvio Padrão
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	1,96	395	0,626	2,08	140	0,647
Conhecimento da cultura da comunidade	1,58	397	0,645	1,60	142	0,642
Sentimento de credibilidade da comunidade local	1,82	389	0,665	1,83	138	0,657
Desenvolvimento de parcerias	1,80	396	0,672	1,85	142	0,656
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,28	398	0,732	2,40	144	0,759
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,22	397	0,719	2,33	144	0,718
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,37	395	0,730	2,41	144	0,684
Promoção de relações positivas	2,00	392	0,642	1,99	143	0,634
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,22	387	0,655	2,24	141	0,654
Gestão de conflitos	2,20	398	0,701	2,17	144	0,748
Trabalho e relação com os pais	2,16	397	0,708	2,17	144	0,760
Gestão do tempo	2,60	396	0,787	2,69	144	0,848
Isolamento que o cargo acarreta	2,23	395	0,855	2,28	141	0,831
Autoconfiança enquanto líder	1,90	395	0,610	1,87	143	0,604
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	2,00	392	0,661	2,18	143	0,678
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,64	397	0,878	2,71	142	0,847
Gestão da burocracia	2,86	397	0,763	2,77	144	0,808
Contratação de pessoal	2,54	394	0,817	2,65	141	0,794
Trabalho e relação com o Conselho Geral	1,78	393	0,705	1,89	144	0,740
Domínio e interpretação da legislação	2,29	396	0,740	2,28	144	0,790
Aquisição de equipamentos	2,61	395	0,787	2,71	144	0,783
Gestão financeira	2,57	397	0,761	2,59	143	0,744
Gestão de recursos humanos	2,24	396	0,671	2,28	144	0,696
Escolha das lideranças intermédias	2,14	397	0,763	2,13	144	0,698
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,57	387	0,692	2,59	140	0,668

(Portugal) Aspetos da adequada preparação	< 2000 alunos			= > 2000 alunos		
	Média	N	Desvio Padrão	Média	N	Desvio Padrão
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	2,97	396	0,626	3,00	140	0,623
Conhecimento da cultura da comunidade	3,39	397	0,608	3,41	143	0,584
Sentimento de credibilidade da comunidade local	3,20	388	0,532	3,23	138	0,531
Desenvolvimento de parcerias	3,18	395	0,581	3,17	141	0,597
Melhoria do ensino-aprendizagem	3,02	393	0,548	2,98	144	0,597
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,98	390	0,612	2,99	143	0,617
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,71	388	0,618	2,70	142	0,663
Promoção de relações positivas	3,12	393	0,541	3,20	143	0,596
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,94	391	0,629	2,96	141	0,620
Gestão de conflitos	2,94	397	0,622	3,13	141	0,600
Trabalho e relação com os pais	3,02	396	0,584	3,10	141	0,625
Gestão do tempo	2,73	394	0,692	2,71	143	0,738
Isolamento que o cargo acarreta	2,78	390	0,736	2,75	138	0,753
Autoconfiança enquanto líder	3,09	396	0,602	3,12	141	0,579
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	3,01	385	0,595	2,96	141	0,591
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,68	387	0,780	2,70	142	0,734
Gestão da burocracia	2,53	393	0,658	2,57	143	0,746
Contratação de pessoal	2,62	393	0,689	2,56	140	0,722
Trabalho e relação com o Conselho Geral	3,14	390	0,645	3,10	142	0,622
Domínio e interpretação da legislação	2,81	396	0,665	2,88	143	0,655
Aquisição de equipamentos	2,56	394	0,698	2,57	141	0,699
Gestão financeira	2,52	391	0,747	2,52	143	0,700
Gestão de recursos humanos	2,90	395	0,575	2,97	144	0,591
Escolha das lideranças intermédias	3,04	394	0,633	3,12	144	0,535
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,66	384	0,626	2,74	138	0,596

(Portugal) Aspetos atualmente problemáticos	Interior rural	Interior suburbano	Interior urbano	Litoral rural	Litoral suburbano	Litoral urbano
	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	2,08	1,97	1,92	1,9	1,98	1,99
Conhecimento da cultura da comunidade	1,64	1,45	1,58	1,5	1,56	1,61
Sentimento de credibilidade da comunidade local	1,81	1,79	1,71	1,9	1,87	1,83
Desenvolvimento de parcerias	1,82	1,93	1,75	1,7	1,81	1,83
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,29	2,31	2,27	2,4	2,35	2,30
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,32	2,17	2,20	2,2	2,31	2,21
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,50	2,14	2,29	2,4	2,37	2,36
Promoção de relações positivas	2,04	1,97	1,98	2,0	2,02	1,96
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,28	2,22	2,13	2,3	2,27	2,16
Gestão de conflitos	2,23	2,34	2,00	2,3	2,22	2,16
Trabalho e relação com os pais	2,21	2,38	2,12	2,1	2,21	2,10
Gestão do tempo	2,63	2,41	2,45	2,5	2,72	2,68
Isolamento que o cargo acarreta	2,40	1,97	2,18	2,2	2,18	2,25
Autoconfiança enquanto líder	1,93	1,72	1,92	1,9	1,91	1,88
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	2,09	2,28	2,02	1,9	2,06	2,03
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,70	2,66	2,49	2,7	2,75	2,62
Gestão da burocracia	2,88	3,00	2,69	2,8	2,83	2,84
Contratação de pessoal	2,44	2,68	2,55	2,3	2,66	2,64
Trabalho e relação com o Conselho Geral	1,83	1,90	1,64	1,9	1,77	1,84
Domínio e interpretação da legislação	2,36	2,48	2,02	2,4	2,29	2,27
Aquisição de equipamentos	2,51	2,86	2,72	2,8	2,65	2,60
16.22.1 Gestão financeira	2,51	2,66	2,49	2,7	2,65	2,54
Gestão de recursos humanos	2,20	2,31	2,18	2,3	2,20	2,29
Escolha das lideranças intermédias	2,27	2,00	2,04	2,2	2,09	2,12
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,60	2,45	2,59	2,6	2,65	2,54

(Portugal) Aspectos adequada preparação	Interior rural	Interior suburbano	Interior urbano	Litoral rural	Litoral suburbano	Litoral urbano
	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	2,95	3,14	3,10	2,85	2,92	3,00
Conhecimento da cultura da comunidade	3,38	3,55	3,31	3,33	3,44	3,39
Sentimento de credibilidade da comunidade local	3,24	3,32	3,17	3,25	3,22	3,16
Desenvolvimento de parcerias	3,24	3,21	3,22	3,25	3,13	3,13
Melhoria do ensino-aprendizagem	3,08	3,11	3,06	2,92	2,98	2,98
Manutenção das iniciativas de melhoria	3,03	3,04	3,16	2,91	2,93	2,96
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,75	2,79	2,88	2,54	2,66	2,70
Promoção de relações positivas	3,09	3,31	3,14	2,97	3,15	3,18
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,91	3,11	3,00	2,80	2,88	3,01
Gestão de conflitos	2,90	3,17	3,22	2,85	2,98	3,00
Trabalho e relação com os pais	2,93	3,10	3,08	3,02	3,09	3,07
Gestão do tempo	2,71	3,21	2,90	2,75	2,66	2,64
Isolamento que o cargo acarreta	2,74	2,89	3,02	2,65	2,71	2,78
Autoconfiança enquanto líder	3,08	3,25	3,20	3,03	3,03	3,10
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	3,09	3,03	3,15	2,95	2,91	2,97
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,64	2,86	2,94	2,68	2,56	2,68
Gestão da burocracia	2,51	2,66	2,65	2,56	2,53	2,51
Contratação de pessoal	2,65	2,71	2,73	2,73	2,45	2,57
Trabalho e relação com o Conselho Geral	3,16	3,17	3,35	3,05	3,12	3,08
Domínio e interpretação da legislação	2,79	2,83	3,08	2,77	2,77	2,84
Aquisição de equipamentos	2,65	2,57	2,70	2,59	2,46	2,51
Gestão financeira	2,65	2,72	2,59	2,44	2,38	2,49
Gestão de recursos humanos	2,94	3,00	3,04	2,88	2,89	2,90
Escolha das lideranças intermédias	2,91	3,31	3,12	3,17	3,01	3,09
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,71	3,00	2,64	2,68	2,62	2,66

(Portugal) Aspetos atualmente problemáticos	Nível socioeconómico Baixo	Nível socioeconómico Médio-baixo	Nível socioeconómico Médio-alto
	Média	Média	Média
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	2,09	1,95	1,88
Conhecimento da cultura da comunidade	1,57	1,61	1,51
Sentimento de credibilidade da comunidade local	1,91	1,79	1,72
Desenvolvimento de parcerias	1,84	1,77	1,92
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,51	2,25	2,10
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,38	2,21	2,10
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,43	2,37	2,25
Promoção de relações positivas	2,01	1,97	2,10
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,30	2,17	2,29
Gestão de conflitos	2,28	2,17	2,05
Trabalho e relação com os pais	2,24	2,14	2,03
Gestão do tempo	2,65	2,64	2,49
Isolamento que o cargo acarreta	2,23	2,28	2,10
Autoconfiança enquanto líder	1,93	1,88	1,85
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	2,11	2,03	2,02
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,64	2,70	2,53
Gestão da burocracia	2,87	2,85	2,69
Contratação de pessoal	2,56	2,55	2,64
Trabalho e relação com o Conselho Geral	1,86	1,79	1,81
Domínio e interpretação da legislação	2,36	2,27	2,19
Aquisição de equipamentos	2,65	2,63	2,64
Gestão financeira	2,59	2,56	2,59
Gestão de recursos humanos	2,25	2,22	2,41
Escolha das lideranças intermédias	2,23	2,09	2,10
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,72	2,50	2,54

(Portugal) Aspetos da adequada preparação	Nível socioeconómico Baixo	Nível socioeconómico Médio-baixo	Nível socioeconómico Médio-alto
	Média	Média	Média
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	2,92	2,98	3,10
Conhecimento da cultura da comunidade	3,38	3,36	3,59
Sentimento de credibilidade da comunidade local	3,17	3,22	3,26
Desenvolvimento de parcerias	3,18	3,19	3,10
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,93	3,02	3,20
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,91	3,01	3,07
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,70	2,72	2,64
Promoção de relações positivas	3,11	3,17	3,05
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,89	2,97	2,95
Gestão de conflitos	2,92	3,01	3,07
Trabalho e relação com os pais	2,92	3,10	3,08
Gestão do tempo	2,68	2,74	2,80
Isolamento que o cargo acarreta	2,74	2,77	2,88
Autoconfiança enquanto líder	3,07	3,10	3,14
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	2,93	3,03	3,02
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,65	2,71	2,66
Gestão da burocracia	2,50	2,56	2,58
Contratação de pessoal	2,56	2,63	2,60
Trabalho e relação com o Conselho Geral	3,09	3,15	3,18
Domínio e interpretação da legislação	2,75	2,85	2,95
Aquisição de equipamentos	2,50	2,59	2,58
Gestão financeira	2,49	2,54	2,49
Gestão de recursos humanos	2,83	2,96	3,00
Escolha das lideranças intermédias	2,94	3,12	3,09
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,61	2,75	2,53

(Portugal) Aspetos atualmente problemáticos	AV	BE	BG	BÇ	CB	CO	EV	FA	GU	LE	LI	PG	PO	SA	SE	VC	VR	VI
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	1,83	1,94	2,00	1,67	2,00	1,89	2,09	1,76	2,10	2,08	2,05	1,86	1,95	2,04	2,13	1,90	2,13	2,05
Conhecimento da cultura da comunidade	1,61	1,61	1,78	1,44	1,60	1,58	1,36	1,36	2,00	1,52	1,60	1,57	1,58	1,43	1,62	1,40	1,71	1,47
Sentimento de credibilidade da comunidade local	1,86	1,67	1,76	1,50	1,80	1,68	1,82	2,08	2,22	1,88	1,84	1,71	1,78	1,68	1,93	1,60	1,88	1,90
Desenvolvimento de parcerias	1,68	1,56	1,74	1,56	1,67	1,89	1,64	1,88	1,73	1,80	1,83	2,14	1,90	1,70	1,70	1,70	2,00	2,25
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,33	2,22	2,13	2,33	2,07	1,95	2,00	2,40	2,45	2,20	2,38	2,57	2,37	2,21	2,38	2,30	2,24	2,70
Manutenção das iniciativas de melhoria	2,26	2,39	2,22	2,44	2,07	1,79	2,09	2,20	2,45	2,32	2,39	2,36	2,12	2,14	2,27	2,40	2,35	2,45
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,28	2,22	2,13	2,78	2,40	1,95	2,09	2,44	2,80	2,44	2,45	2,57	2,33	2,39	2,60	2,10	2,47	2,48
Promoção de relações positivas	1,87	1,78	2,02	1,75	1,87	1,83	2,20	2,00	2,44	2,16	1,94	2,07	2,08	2,00	1,98	1,80	2,06	2,10
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,36	2,17	2,11	2,33	2,20	2,11	2,00	2,17	2,30	2,20	2,28	2,23	2,20	2,30	2,21	2,20	2,37	2,26
Gestão de conflitos	2,03	2,17	2,15	1,89	1,93	1,95	1,91	2,20	2,64	2,16	2,17	2,21	2,20	2,21	2,37	2,10	2,47	2,40
Trabalho e relação com os pais	2,08	2,39	1,98	2,33	2,13	2,11	2,00	2,38	2,00	2,08	2,14	2,29	2,09	2,14	2,35	2,00	2,29	2,30
Gestão do tempo	2,62	2,39	2,46	2,67	2,47	2,53	2,09	2,72	2,45	2,72	2,70	2,57	2,51	2,96	2,82	2,70	2,69	2,70
Isolamento que o cargo acarreta	2,18	1,83	2,24	2,56	2,13	2,11	2,55	2,42	2,50	2,36	2,25	2,21	2,21	2,25	2,23	2,30	2,47	2,10
Autoconfiança enquanto líder	1,95	1,83	1,96	1,67	1,80	1,68	2,00	1,79	2,18	2,04	1,83	1,93	1,86	1,75	2,02	1,70	1,94	2,00
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	1,95	2,00	2,20	2,22	1,93	1,68	2,10	2,04	2,44	2,13	2,01	2,07	2,02	1,96	2,13	2,00	2,06	2,19
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,85	2,39	2,50	2,67	2,87	2,42	2,70	2,88	2,45	2,79	2,62	2,71	2,65	2,46	2,60	2,90	2,88	2,95
Gestão da burocracia	2,72	2,39	2,63	2,78	2,93	2,89	2,80	2,79	2,55	2,68	2,85	2,93	2,88	2,79	3,03	3,10	3,12	3,14
Contratação de pessoal	2,38	2,12	2,41	2,11	2,33	2,26	2,50	2,68	2,45	2,56	2,70	2,29	2,74	2,58	2,65	2,30	2,44	3,05
Trabalho e relação com o Conselho Geral	1,77	1,89	1,67	1,44	1,57	1,53	2,00	1,96	1,91	1,96	1,90	2,07	1,76	1,68	1,87	1,60	1,81	2,05
Domínio e interpretação da legislação	2,23	1,94	2,37	2,33	2,33	2,16	2,20	2,21	2,00	2,48	2,29	2,00	2,38	2,21	2,18	2,70	2,59	2,45
Aquisição de equipamentos	2,33	2,44	2,63	2,44	2,33	2,32	2,70	2,60	2,55	2,80	2,64	2,85	2,73	2,75	2,68	2,70	2,75	2,85
Gestão financeira	2,49	2,44	2,48	2,33	2,07	2,26	2,60	2,54	2,36	2,68	2,66	2,50	2,67	2,64	2,58	2,80	2,53	2,86
Gestão de recursos humanos	2,18	2,11	2,24	2,11	2,00	2,37	2,50	2,29	2,09	2,44	2,15	2,00	2,26	2,25	2,40	2,50	2,24	2,30
Escolha das lideranças intermédias	2,05	1,94	2,11	2,11	2,20	1,68	2,20	2,28	2,09	2,24	2,20	2,43	2,11	2,21	2,17	2,00	2,00	2,15
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,46	2,17	2,41	2,33	2,73	2,32	2,60	2,63	2,78	2,50	2,63	2,69	2,67	2,43	2,64	3,00	2,88	2,50

(Portugal) Aspetos da adequada preparação	AV	BE	BG	BÇ	CB	CO	EV	FA	GU	LE	LI	PG	PO	SA	SE	VC	VR	VI
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	2,89	3,17	3,00	2,89	3,20	3,26	3,00	2,88	2,90	2,88	2,90	3,00	3,06	2,82	2,90	3,10	3,06	3,00
Conhecimento da cultura da comunidade	3,36	3,50	3,20	3,33	3,47	3,58	3,36	3,28	3,18	3,48	3,46	3,14	3,44	3,50	3,32	3,60	3,29	3,48
Sentimento de credibilidade da comunidade local	3,08	3,28	3,18	3,50	3,33	3,53	3,27	2,96	3,00	3,12	3,20	3,23	3,28	3,21	3,17	3,30	2,94	3,38
Desenvolvimento de parcerias	3,30	3,28	3,09	3,22	3,27	3,26	3,09	3,08	3,36	3,00	3,17	3,21	3,21	3,11	3,12	3,10	3,13	3,43
Melhoria do ensino-aprendizagem	2,92	3,17	3,11	3,25	3,13	3,42	3,00	2,88	3,09	2,92	2,98	3,31	2,97	2,93	2,88	3,10	2,94	3,10
Manutenção das iniciativas de melhoria	3,00	2,94	3,04	2,78	3,20	3,44	3,09	3,04	3,10	2,76	2,87	3,14	3,06	2,93	2,86	2,80	3,06	3,00
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	2,59	2,82	2,80	2,67	2,80	2,84	2,91	2,83	2,91	2,58	2,65	2,86	2,76	2,67	2,52	3,00	2,53	2,70
Promoção de relações positivas	3,05	3,17	3,13	3,13	3,13	3,33	3,00	3,04	3,10	3,04	3,19	3,14	3,15	3,04	3,25	3,20	2,94	3,14
Dinamização do desenvolvimento profissional	2,86	3,00	3,02	3,00	2,93	3,26	3,18	2,78	3,00	2,92	2,85	2,86	3,03	2,88	2,98	2,80	2,50	3,05
Gestão de conflitos	2,92	2,89	3,04	3,11	3,13	3,11	2,82	2,88	2,73	3,04	3,05	3,14	3,04	3,11	2,88	3,00	2,71	2,90
Trabalho e relação com os pais	3,14	2,82	3,16	2,78	3,07	3,32	3,09	2,92	2,91	2,88	3,11	3,00	3,17	2,93	2,90	3,00	2,71	3,14
Gestão do tempo	2,62	2,89	2,87	2,89	2,87	2,84	3,00	2,68	3,00	2,68	2,66	2,85	2,76	2,75	2,53	2,50	2,69	2,67
Isolamento que o cargo acarreta	2,69	3,00	2,74	2,44	3,13	3,16	2,91	2,68	3,10	2,58	2,78	2,69	2,77	2,81	2,78	2,70	2,20	2,90
Autoconfiança enquanto líder	2,97	3,22	3,02	3,33	3,27	3,37	3,00	2,92	3,18	2,79	3,13	3,21	3,18	3,07	3,03	3,30	2,88	3,15
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	3,00	3,11	3,00	3,11	3,13	3,26	3,20	2,79	3,11	2,83	3,04	3,21	2,98	2,92	2,85	3,13	2,94	3,10
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2,56	2,89	2,76	2,67	2,79	2,79	2,70	2,57	3,00	2,50	2,71	2,64	2,80	2,71	2,58	2,60	2,50	2,40
Gestão da burocracia	2,63	2,83	2,70	2,44	2,40	2,83	2,70	2,52	2,73	2,48	2,47	2,64	2,53	2,61	2,37	2,40	2,35	2,50
Contratação de pessoal	2,55	2,88	2,82	2,78	2,67	2,78	2,80	2,64	2,91	2,60	2,48	3,00	2,54	2,70	2,45	2,60	2,44	2,43
Trabalho e relação com o Conselho Geral	3,03	3,22	3,22	3,00	3,29	3,56	3,20	3,12	3,00	2,92	3,07	3,00	3,13	3,37	3,02	3,10	3,31	3,15
Domínio e interpretação da legislação	2,82	3,00	2,85	2,78	2,93	3,16	3,00	2,88	2,91	2,72	2,79	2,93	2,79	2,86	2,80	2,70	2,82	2,67
Aquisição de equipamentos	2,74	2,61	2,70	2,89	2,93	2,79	2,70	2,44	2,82	2,44	2,44	2,77	2,54	2,43	2,45	2,10	2,56	2,48
Gestão financeira	2,59	2,56	2,52	2,78	2,80	2,74	2,70	2,50	2,91	2,32	2,46	2,77	2,56	2,32	2,37	2,10	2,59	2,55
Gestão de recursos humanos	2,85	3,06	3,07	2,89	2,87	3,11	2,90	2,76	3,18	2,76	2,94	3,00	2,94	2,89	2,85	2,80	2,76	3,00
Escolha das lideranças intermédias	3,18	3,11	3,13	3,00	2,80	3,42	3,00	2,88	3,18	3,00	3,02	2,93	3,13	2,93	3,00	3,20	3,00	3,05
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	2,58	2,89	2,85	2,78	2,47	2,89	3,10	2,64	2,90	2,71	2,60	2,71	2,74	2,63	2,59	2,44	2,31	2,74

Anexo OO – Recorte das unidades de registo utilizadas para validação da análise de conteúdo da questão “outros aspetos problemáticos”

UNIDADE DE REGISTO	RESP.
<i>Fraca autonomia, sobretudo no que respeita ao impacto da avaliação de desempenho do docentes e na decisão de capacitação dos docentes.</i>	15
<i>Maior de todos a falta de autonomia</i>	156
<i>Apesar de me considerar preparada para a gestão constante da mudança em contexto escolar, os últimos anos têm sido bastante duros no que se relaciona com as constantes alterações legislativas das entidades com quem temos de trabalhar (Segurança Social, Finanças, etc.)</i>	17
<i>A instabilidade legislativa,</i>	80
<i>a alteração de políticas educativas sem realizar a avaliação das anteriores,</i>	80
<i>A constante mudança das políticas educativas</i>	83
<i>O excesso de burocracia</i>	324
<i>A elevada burocracia</i>	466
<i>Mudanças constantes no sistema educativo</i>	352
<i>Pouca estabilidade do sistema educativo</i>	455
<i>o desequilíbrio entre a componentes administrativa e pedagógica, em prejuízo, por vezes acentuado, desta última</i>	291
<i>A proliferação de legislação</i>	526
<i>O excessivo funcionalismo da função por parte da hierarquia</i>	456
<i>Excesso da burocracia associada ao cumprimento das normas da contratação pública em muitos dos setores de ação.</i>	262
<i>A excessiva mudança de professores, ano a ano, especialmente em Matemática</i>	59
<i>Instabilidade do corpo docente</i>	84
<i>Escassez de recursos humanos (assistentes operacionais</i>	51
<i>A falta de assistentes operacionais em todos os sectores da escola</i>	98
<i>- Disponibilidade de recursos humanos de qualidade e com formação adequada</i>	165
<i>Falta de recursos humanos especializados para a melhoria dos diversos serviços</i>	214
<i>Escassez de Recursos Humanos não Docentes</i>	474
<i>A dificuldade de seleção de docentes</i>	146
<i>A falta de recursos humanos nomeadamente da educação especial</i>	91
<i>professores do Ensino Especial</i>	175
<i>Falta de pessoal docente</i>	241
<i>Falta de recursos docentes</i>	468
<i>É de extrema importante as assessorias nas áreas: pedagógica</i>	422
<i>pessoal, nomeadamente administrativo, por não existir em número suficiente</i>	286
<i>Falta de apoio jurídico</i>	369
<i>apoio das estruturas centrais do ministério</i>	397
<i>Falta de reconhecimento e confiança da tutela nos órgãos de administração e gestão</i>	69
<i>Falta de credibilidade que as direções têm junto das estruturas tutelares</i>	310
<i>No pouco tempo que tenho como Diretor, sinto as responsabilidades de cúpula do Ministério da Educação muito distantes</i>	396

UNIDADE DE REGISTO	RESP.
<i>A distância entre a realidade da escola e as decisões da tutela</i>	216
<i>A falta de visão sobre a adequação do pessoal não docente nas escolas</i>	514
<i>Gestão das desigualdades gritantes criadas entre escolas próximas com boas condições físicas e materiais requalificadas pela Parque Escolar e esta que não o foi</i>	527
<i>Para as exigências contabilísticas que hoje são exigidas</i>	487
<i>Necessidade de ter conhecimentos sobre o POC Escolar</i>	542
<i>Gestão de pessoal não docente</i>	213
<i>Disponibilidade de recursos humanos a tempo inteiro que permitam a coordenação dos estabelecimentos de ensino de maior dimensão que integram o Agrupamento de Escolas</i>	504
<i>O agrupamento de escolas que dirijo engloba muitas escolas que se encontram muito dispersas</i>	363
<i>Isolamento de alguns docentes do 3º ciclo pois este ciclo é lecionado em duas escolas distantes entre si</i>	363
<i>sistema de compras públicas</i>	239
<i>Os condicionalismos provocados pela plataforma das compras públicas</i>	261
<i>Envolvimento responsável dos EE</i>	349
<i>a maior parte das vezes relacionado com o desinvestimento dos pais</i>	378
<i>Indisciplina</i>	24
<i>O trabalho para evitar indisciplina dos alunos</i>	58
<i>Desmotivação dos docentes</i>	230
<i>Falta de motivação dos docentes</i>	232
<i>falta de profissionalismo de alguns docentes</i>	24
<i>a falta de tempo resultante do despendido para a gestão diária, impedindo que esse tempo servisse para a reflexão e o planeamento de projetos a curto e médio prazo que pudessem, por ex., promover o sucesso escolar</i>	192
<i>O mais problemático é a gestão do tempo</i>	258
<i>O Quotidiano das situações do Agrupamento é complexo e diversificado</i>	534
<i>Quantidade enorme de situações para resolver</i>	30
<i>equilíbrio entre vida profissional e pessoal</i>	541
<i>Há um excesso de responsabilidades (e responsabilização) acometidas ao diretor</i>	316
<i>Estratégias de inovação pedagógica</i>	274
<i>Enquanto Diretor centralizo o meu foco no processo ensino-aprendizagem de forma a promover o sucesso educativo</i>	422
<i>Hábitos instalados na cultura de escola difíceis de mudar</i>	373
<i>O isolamento Geográfico</i>	287
<i>Desafios decorrentes da abertura da escola à comunidade</i>	536

Anexo PP – Descritores das categorias e subcategorias para orientação do juiz que recodificou os dados referentes a “outros aspetos atualmente problemáticos”

CATEGORIA\SUBCATEGORIA	CÓD.	DESCRIPTOR
Sistema	1.	Integram esta categoria os aspetos que, no trabalho do diretor, têm que ver com a gestão administrativa, financeira e recursos humanos, assim como aqueles aspetos que estão dependentes da administração central das escolas (governo, direções-gerais e outras entidades governamentais ou estatais), por exemplo, legislação, políticas educativas...
Sistema\Administração burocrático-legal	1.1	Aspetos relacionados com o cumprimento de requisitos legais ou diretivas emanadas dos serviços centrais
Sistema\Contratação de pessoal	1.2	Aspetos relacionados com o quadro de contratação de funcionários públicos, docentes e não docentes
Sistema\Trabalho e relação com a administração central	1.3	Aspetos que têm que ver com as relações que se estabelecem com os serviços centrais, por exemplo, ministérios, direções-gerais...
Sistema\Gestão administrativa e financeira	1.4	Aspetos que envolvem gestão orçamental e financeira da escola
Sistema\Gestão de recursos humanos	1.5	Aspetos relacionados com a gestão de recursos humanos
Sistema\Criação de agrupamentos	1.6	Aspetos relacionados com a criação, organização e implementação dos agrupamentos de escolas
Sistema\Aquisição de bens e serviços	1.7	Aspetos que têm que ver com a aquisição de equipamentos (central de compras)
Interpessoal	2.	Compreende as complexas interações do diretor com todos os elementos da comunidade educativa (pais, alunos, funcionários e outros colaboradores)
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais	2.1	Aspetos que têm que ver com a interação e com trabalho com os pais e encarregados de educação
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos	2.2	Aspetos relacionados com a interação com os alunos
Interpessoal\Motivação das pessoas	2.3	Capacidade de influenciar, orientar o comportamento dos outros
Interpessoal\Lidar com o fraco desempenho	2.4	Capacidade para gerir as pessoas que apresentam um desempenho abaixo do esperado
Intrapessoal	3.	Aspetos que se circunscrevem sobretudo ao âmbito individual e pessoal do diretor de escola, aquilo que tem que ver com a “relação” consigo próprio
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências	3.1	Habilidade para desempenhar várias tarefas e responsabilidades
Local	4.	Aspetos que têm que ver com o conhecimento da comunidade local, compreende a definição da missão e da visão (de estratégias) para a sua escola, mais concretamente para o sucesso educativo dos alunos
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem	4.1	Estratégias que contribuam para o sucesso educativo
Local\Contexto e cultura da comunidade local	4.2	Aspetos relacionados com o contexto e com cultura da comunidade

Anexo QQ – Recorte das unidades de registo da questão “outros aspetos problemáticos” entregue ao juiz para recodificação

N.º	UNIDADE DE REGISTO	CODFI 2
1	<i>Disponibilidade de recursos humanos de qualidade e com formação adequada</i>	
2	<i>a alteração de políticas educativas sem realizar a avaliação das anteriores</i>	
3	<i>A constante mudança das políticas educativas</i>	
4	<i>A dificuldade de seleção de docentes</i>	
5	<i>A distância entre a realidade da escola e as decisões da tutela</i>	
6	<i>A elevada burocracia</i>	
7	<i>A excessiva mudança de professores, ano a ano, especialmente em Matemática</i>	
8	<i>A falta de assistentes operacionais em todos os sectores da escola</i>	
9	<i>A falta de recursos humanos nomeadamente da educação especial</i>	
10	<i>a falta de tempo resultante do despendido para a gestão diária, impedindo que esse tempo servisse para a reflexão e o planeamento de projetos a curto e médio prazo que pudessem, por ex., promover o sucesso escolar</i>	
11	<i>A falta de visão sobre a adequação do pessoal não docente nas escolas</i>	
12	<i>A instabilidade legislativa,</i>	
13	<i>a maior parte das vezes relacionado com o desinvestimento dos pais</i>	
14	<i>A proliferação de legislação</i>	
15	<i>Apesar de me considerar preparada para a gestão constante da mudança em contexto escolar, os últimos anos têm sido bastante duros no que se relaciona com as constantes alterações legislativas das entidades com quem temos de trabalhar (Segurança Social, Finanças, etc.)</i>	
16	<i>apoio das estruturas centrais do ministério</i>	
17	<i>Desafios decorrentes da abertura da escola à comunidade</i>	
18	<i>Desmotivação dos docentes</i>	
19	<i>Disponibilidade de recursos humanos a tempo inteiro que permitam a coordenação dos estabelecimentos de ensino de maior dimensão que integram o Agrupamento de Escolas</i>	
20	<i>É de extrema importante as assessorias nas áreas: pedagógica</i>	
21	<i>Enquanto Diretor centralizo o meu foco no processo ensino-aprendizagem de forma a promover o sucesso educativo</i>	
22	<i>Envolvimento responsável dos EE</i>	
23	<i>equilíbrio entre vida profissional e pessoal</i>	
24	<i>Escassez de recursos humanos (assistentes operacionais)</i>	
25	<i>Escassez de Recursos Humanos não Docentes</i>	
26	<i>Estratégias de inovação pedagógica</i>	
27	<i>Excesso da burocracia associada ao cumprimento das normas da contratação pública em muitos dos setores de ação.</i>	
28	<i>Falta de apoio jurídico</i>	
29	<i>Falta de credibilidade que as direções têm junto das estruturas tutelares</i>	
30	<i>Falta de motivação dos docentes</i>	
31	<i>Falta de pessoal docente</i>	
32	<i>falta de profissionalismo de alguns docentes</i>	

N.º	UNIDADE DE REGISTO	CODFI 2
33	<i>Falta de reconhecimento e confiança da tutela nos órgãos de administração e gestão</i>	
34	<i>Falta de recursos docentes</i>	
35	<i>Falta de recursos humanos especializados para a melhoria dos diversos serviços</i>	
36	<i>Fraca autonomia, sobretudo no que respeita ao impacto da avaliação de desempenho do docentes e na decisão de capacitação dos docentes.</i>	
37	<i>Gestão das desigualdades gritantes criadas entre escolas próximas com boas condições físicas e materiais requalificadas pela Parque Escolar e esta que não o foi</i>	
38	<i>Gestão de pessoal não docente</i>	
39	<i>Há um excesso de responsabilidades (e responsabilização) acometidas ao diretor</i>	
40	<i>Hábitos instalados na cultura de escola difíceis de mudar</i>	
41	<i>Indisciplina [alunos]</i>	
42	<i>Instabilidade do corpo docente</i>	
43	<i>Isolamento de alguns docentes do 3º ciclo pois este ciclo é lecionado em duas escolas distantes entre si</i>	
44	<i>Maior de todos a falta de autonomia</i>	
45	<i>Mudanças constantes no sistema educativo</i>	
46	<i>Necessidade de ter conhecimentos sobre o POC Escolar</i>	
47	<i>No pouco tempo que tenho como Diretor, sinto as responsabilidades de cúpula do Ministério da Educação muito distantes</i>	
48	<i>O agrupamento de escolas que dirijo engloba muitas escolas que se encontram muito dispersas</i>	
49	<i>o desequilíbrio entre a componentes administrativa e pedagógica, em prejuízo, por vezes acentuado, desta última</i>	
50	<i>O excessivo funcionalismo da função por parte da hierarquia</i>	
51	<i>O excesso de burocracia</i>	
52	<i>O isolamento Geográfico</i>	
53	<i>O mais problemático é a gestão do tempo</i>	
54	<i>O Quotidiano das situações do Agrupamento é complexo e diversificado</i>	
55	<i>O trabalho para evitar indisciplina dos alunos</i>	
56	<i>Os condicionalismos provocados pela plataforma das compras públicas</i>	
57	<i>Para as exigências contabilísticas que hoje são exigidas</i>	
58	<i>pessoal, nomeadamente administrativo, por não existir em número suficiente</i>	
59	<i>Pouca estabilidade do sistema educativo</i>	
60	<i>professores do Ensino Especial [falta]</i>	
61	<i>Quantidade enorme de situações para resolver</i>	
62	<i>sistema de compras públicas</i>	

Anexo RR – Resultados da recodificação da questão “outros aspetos problemáticos”

N.º	UNIDADE DE REGISTO	CODIF 1	CODIF 2	CONCOR-DÂNCIA
1	<i>Disponibilidade de recursos humanos de qualidade e com formação adequada</i>	1.2	1.2	Sim
2	<i>a alteração de políticas educativas sem realizar a avaliação das anteriores</i>	1.1	1.1	Sim
3	<i>A constante mudança das políticas educativas</i>	1.1	1.1	Sim
4	<i>A dificuldade de seleção de docentes</i>	1.2	1.2	Sim
5	<i>A distância entre a realidade da escola e as decisões da tutela</i>	1.3	1.3	Sim
6	<i>A elevada burocracia</i>	1.1	1.1	Sim
7	<i>A excessiva mudança de professores, ano a ano, especialmente em Matemática</i>	1.2	1.5	Sim
8	<i>A falta de assistentes operacionais em todos os sectores da escola</i>	1.2	1.5	Não
9	<i>A falta de recursos humanos nomeadamente da educação especial</i>	1.2	1.5	Não
10	<i>a falta de tempo resultante do despendido para a gestão diária, impedindo que esse tempo servisse para a reflexão e o planeamento de projetos a curto e médio prazo que pudessem, por ex., promover o sucesso escolar</i>	3.1	1.1	Não
11	<i>A falta de visão sobre a adequação do pessoal não docente nas escolas</i>	1.3	1.3	Sim
12	<i>A instabilidade legislativa,</i>	1.1	1.1	Sim
13	<i>a maior parte das vezes relacionado com o desinvestimento dos pais</i>	2.1	2.1	Sim
14	<i>A proliferação de legislação</i>	1.1	1.1	Sim
15	<i>Apesar de me considerar preparada para a gestão constante da mudança em contexto escolar, os últimos anos têm sido bastante duros no que se relaciona com as constantes alterações legislativas das entidades com quem temos de trabalhar (Segurança Social, Finanças, etc.)</i>	1.1	1.1	Sim
16	<i>apoio das estruturas centrais do ministério</i>	1.3	1.3	Sim
17	<i>Desafios decorrentes da abertura da escola à comunidade</i>	4.2	4.2	Sim
18	<i>Desmotivação dos docentes</i>	2.3	2.3	Sim
19	<i>Disponibilidade de recursos humanos a tempo inteiro que permitam a coordenação dos estabelecimentos de ensino de maior dimensão que integram o Agrupamento de Escolas</i>	1.5	1.5	Sim
20	<i>É de extrema importante as assessorias nas áreas: pedagógica</i>	1.2	1.1	Não
21	<i>Enquanto Diretor centralizo o meu foco no processo ensino-aprendizagem de forma a promover o sucesso educativo</i>	4.1	4.1	Sim
22	<i>Envolvimento responsável dos EE</i>	2.1	2.1	Sim
23	<i>equilíbrio entre vida profissional e pessoal</i>	3.1	3.1	Sim
24	<i>Escassez de recursos humanos (assistentes operacionais)</i>	1.2	1.5	
25	<i>Escassez de Recursos Humanos não Docentes</i>	1.2	1.2	Sim
26	<i>Estratégias de inovação pedagógica</i>	4.1	4.1	Sim
27	<i>Excesso da burocracia associada ao cumprimento das normas da contratação pública em muitos dos setores de ação.</i>	1.1	1.1	Sim

N.º	UNIDADE DE REGISTO	CODIF 1	CODIF 2	CONCOR- DÂNCIA
28	<i>Falta de apoio jurídico</i>	1.3	1.3	Sim
29	<i>Falta de credibilidade que as direções têm junto das estruturas tutelares</i>	1.3	1.3	Sim
30	<i>Falta de motivação dos docentes</i>	2.3	2.3	Sim
31	<i>Falta de pessoal docente</i>	1.2	1.2	Sim
32	<i>falta de profissionalismo de alguns docentes</i>	2.4	2.4	Sim
33	<i>Falta de reconhecimento e confiança da tutela nos órgãos de administração e gestão</i>	1.3	1.3	Sim
34	<i>Falta de recursos docentes</i>	1.2	1.2	Sim
35	<i>Falta de recursos humanos especializados para a melhoria dos diversos serviços</i>	1.2	1.2	Sim
36	<i>Fraca autonomia, sobretudo no que respeita ao impacto da avaliação de desempenho do docentes e na decisão de capacitação dos docentes.</i>	1.1	1.1	Sim
37	<i>Gestão das desigualdades gritantes criadas entre escolas próximas com boas condições físicas e materiais requalificadas pela Parque Escolar e esta que não o foi</i>	1.3	1.3	Sim
38	<i>Gestão de pessoal não docente</i>	1.5	1.5	Sim
39	<i>Há um excesso de responsabilidades (e responsabilização) acometidas ao diretor</i>	3.1	3.1	Sim
40	<i>Hábitos instalados na cultura de escola difíceis de mudar</i>	4.2	4.2	Sim
41	<i>Indisciplina [alunos]</i>	2.2	2.2	Sim
42	<i>Instabilidade do corpo docente</i>	1.2	1.5	Não
43	<i>Isolamento de alguns docentes do 3º ciclo pois este ciclo é lecionado em duas escolas distantes entre si</i>	1.6	1.5	Não
44	<i>Maior de todos a falta de autonomia</i>	1.1	1.1	Sim
45	<i>Mudanças constantes no sistema educativo</i>	1.1	1.1	Sim
46	<i>Necessidade de ter conhecimentos sobre o POC Escolar</i>	1.4	1.4	Sim
47	<i>No pouco tempo que tenho como Diretor, sinto as responsabilidades de cúpula do Ministério da Educação muito distantes</i>	1.3	1.3	Sim
48	<i>O agrupamento de escolas que dirijo engloba muitas escolas que se encontram muito dispersas</i>	1.6	1.6	Sim
49	<i>o desequilíbrio entre a componentes administrativa e pedagógica, em prejuízo, por vezes acentuado, desta última</i>	1.1	1.1	Sim
50	<i>O excessivo funcionalismo da função por parte da hierarquia</i>	1.1	1.3	Não
51	<i>O excesso de burocracia</i>	1.1	1.1	Sim
52	<i>O isolamento Geográfico</i>	4.2	4.2	Sim
53	<i>O mais problemático é a gestão do tempo</i>	3.1	3.1	Sim
54	<i>O Quotidiano das situações do Agrupamento é complexo e diversificado</i>	3.1	3.1	Sim
55	<i>O trabalho para evitar indisciplina dos alunos</i>	2.2	2.2	Sim
56	<i>Os condicionalismos provocados pela plataforma das compras públicas</i>	1.7	1.7	Sim
57	<i>Para as exigências contabilísticas que hoje são exigidas</i>	1.4	1.4	Sim
58	<i>pessoal, nomeadamente administrativo, por não existir em número suficiente</i>	1.2	1.5	Não

N.º	UNIDADE DE REGISTO	CODIF 1	CODIF 2	CONCOR- DÂNCIA
59	<i>Pouca estabilidade do sistema educativo</i>	1.1	1.1	Sim
60	<i>professores do Ensino Especial [falta]</i>	1.2	1.2	Sim
61	<i>Quantidade enorme de situações para resolver</i>	3.1	3.1	Sim
62	<i>sistema de compras públicas</i>	1.7	1.7	Sim

RESUMO DE PROCESSAMENTO DE CASOS						
Casos						
Válidos			Omissos		Total	
N Percentagem			N Percentagem		N Percentagem	
Codific1 * Codific2			62	100,0%	0	0,0%
			62	100,0%		

TABULAÇÃO CRUZADA CODIFIC1 * CODIFIC2

Contagem																
Codific2																
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	4.1	4.2	Total
Codific1	1.1	13	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	1.2	1	7	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	1.3	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
	1.4	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	1.5	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	1.6	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	1.7	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	2.1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	2.2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
	2.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	2.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	3.1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	6
	4.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	4.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
Total		15	7	9	2	9	1	2	2	2	2	1	5	2	3	62

MEDIDAS SIMÉTRICAS					
			Erro Padronizado		Significância
			Assintótico ^a	T Aproximado ^b	Aproximada
Medida de concordância	Kappa	,817	,053	18,531	,000
Nº de Casos Válidos		62			

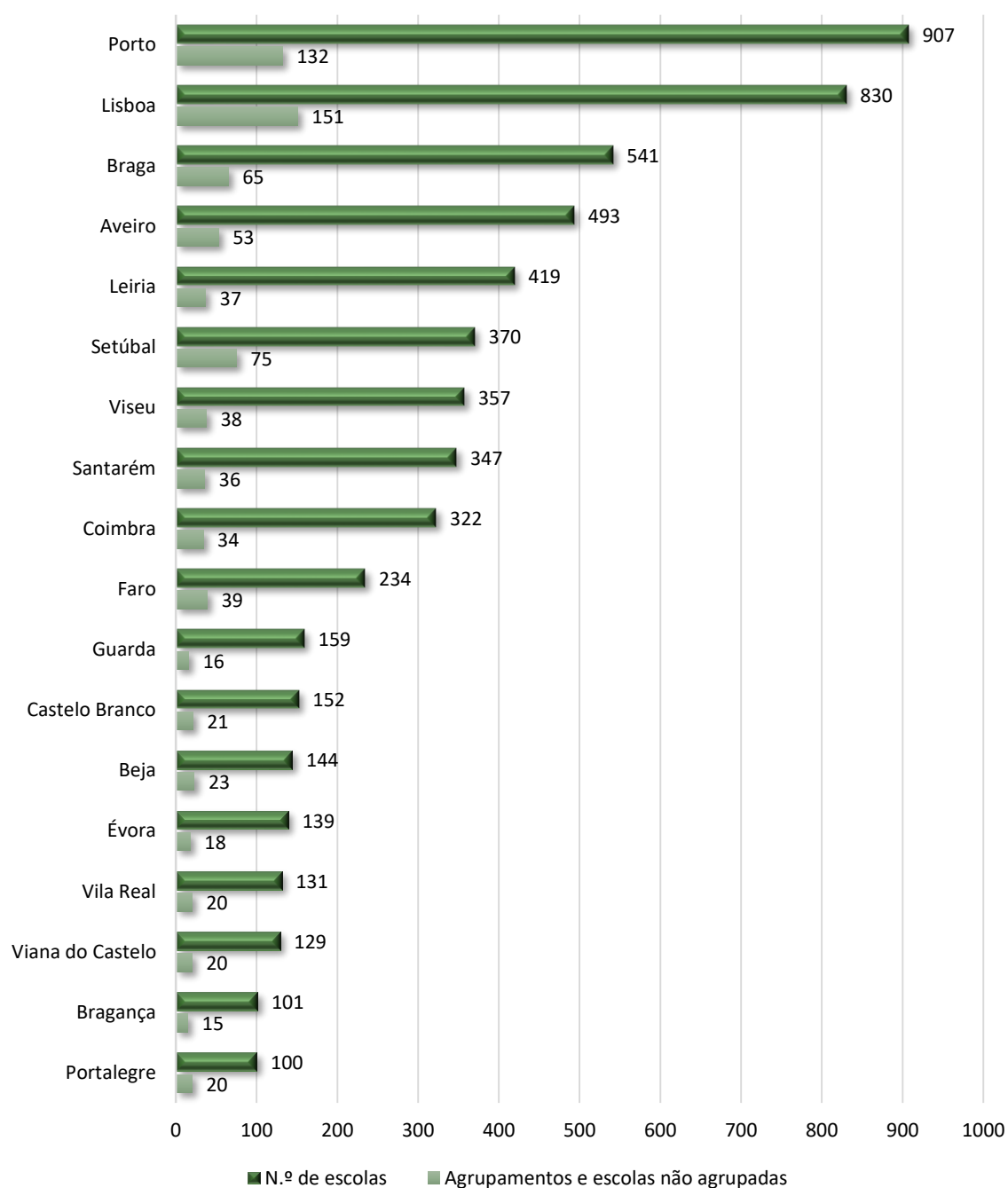
a. Não assumindo a hipótese nula.
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

Anexo TT – Orçamento Estado para 2016 (valores financeiros alocados às escolas do ensino não superior)

ORÇAMENTO INICIAL 2016 ¹⁴⁸			
		Atividades	Projetos
Estabelecimentos de educação pré-escolar		278.023.000€	
1º. Ciclo do ensino básico	- Escolas dos ensinos básico e secundário - Autarquias locais (Cont. Execução e Cont. Interadministrativos de Delegação de Competências)	773.198.295€	
2º. e 3º. Ciclos do ensino básico e ensino secundário	- Escolas dos ensinos básico e secundário - Autarquias locais (Cont. Execução e Cont. Interadministrativos de Delegação de Competências)	2.843.643.861 €	
Serviços de Psicologia E Orientação	Escolas dos ensinos básico e secundário	9.676.360€	
Desporto escolar	Escolas dos ensinos básico e secundário	4.000.000€	
Rede das bibliotecas escolares e Plano Nacional de Leitura	- Direção-Geral da Educação - Escolas dos ensinos básico e secundário	1.243.300€	
Estabelecimentos de ensinos básico e secundário	- Instalações para os agrupamentos e escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico - Apetrechamento das instalações - Conservação e remodelação da rede escolar (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares)		6.390.019€ 542.030€ 3.529.657€ 10.461.706€
Apoios à educação especial	Escolas dos ensinos básico e secundário	201.943.190€	
	Cursos de Educação e Formação (CEF) Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) Cursos Profissionais	345.946.300€	
- Sistema de Reconhecimento, Validação e Verificação de Competências (RVCC) - Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) - Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) - Educação e formação profissional de dupla certificação - Produção e gestão da informação e do conhecimento	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. Escolas dos ensinos básico e secundário	38.563.380€	
Seguro escolar e indemnizações por acidentes escolares	- Secretaria-geral - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Escolas dos ensinos básico e secundário	2.995.000€	

¹⁴⁸ Ministério da Educação (2016, fevereiro). *Orçamento do Estado 2016*. Recuperado em 2016, dezembro 15, de <<http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a576376543055764d6a41784e6a49774d5459774d6a41314c305276593356745a57353062334e545a585276636d6c6861584d765455566b645335775a47593d&fich=MEdu.pdf&Inline=true>>.

Anexo UU – Distribuição dos agrupamentos e das escolas por distrito



Agrupamentos e escolas

Anexo VV – Rendimento salarial do diretor de escola em Portugal

Não há diferenças salariais entre os diretores de escolas de diferentes níveis de ensino em Portugal. O salário é calculado de acordo com a posição na carreira e número de alunos na unidade orgânica (escola ou agrupamento).

Todos os diretores recebem um suplemento salarial definido de acordo com o número de alunos de cada unidade orgânica. O suplemento salarial é pago apenas doze vezes por ano, isto é, não recebem o suplemento salarial no final do ano, nem o suplemento correspondente às férias. O suplemento salarial varia entre 200 euros por mês para as escolas com menos de 301 alunos e 750 euros por mês para as escolas com mais de 1 500 alunos (Decreto Regulamentar n.º 5/2010, de 24 de dezembro). Sobre esta questão salarial, consulte-se a tabela que se segue, relativa ao salário bruto anual do diretor de escola pública, qualificado e em funções a tempo inteiro.

Número de alunos matriculados na escola	Nível salarial mínimo	Nível salarial máximo
Escolas com menos de 301 alunos	23 999 €	43 637 €
Escolas entre 301 e 600 alunos	25 166 €	44 686 €
Escolas entre 601 e 900 alunos	26 917 €	46 261 €
Escolas entre 901 e 1200 alunos	29 053 €	48 360 €
Escolas entre 1201 e 1500 alunos	29 578 €	48 885 €
Escolas com mais de 1500 alunos	30 103 €	49 409 €

European Commission (2015)

Diário da República, 2.ª série — N.º 114 — 15 de Junho de 2007

16 750-(299)

3.º ano

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total (*)	Contacto		
Auditoria	CONT. FISC.	Semestral (5)	175	76	7	
Estatística II	EST.	Semestral (5)	150	76	6	
Ética e deontologia	CSC	Semestral (5)	100	38	4	
Finanças	FBS	Semestral (5)	125	76	5	
Fiscalidade III	CONT. FISC.	Semestral (5)	200	95	8	
Análise financeira	CONT. FISC.	Semestral (6)	175	76	7	
Empreendedorismo	GES. ADM.	Semestral (6)	125	57	5	
Estágio	CONT. FISC.	Semestral (6)	450	38	18	

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO**Deliberação n.º 1066-P/2007**

Por deliberação do conselho científico do Instituto Superior de Educação e Trabalho, em reunião de 4 de Outubro de 2006, foi aprovada a adequação do curso de licenciatura em Educação, variante de Administração Educacional, ao regime fixado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. A referida adequação foi registada, nos termos da lei, pela Direcção-Geral do Ensino Superior, com o n.º R/B-AD-115/2007, pelo despacho n.º 4932/2007, de 15 de Março.

1 — Estrutura curricular do curso:

- a) Estabelecimento de ensino — Instituto Superior de Educação e Trabalho;
b) Curso — Educação, Administração Educacional;
c) Grau — licenciatura;
d) Área científica predominante do curso — Educação;
e) Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário para o grau — 180 créditos;
f) Duração normal do curso — seis semestres.

2 — Plano de estudos:**1.º ano/1.º semestre**

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Introdução à Teoria Geral da Administração	O	Semestral	168	T: 50 + OT:5	6
Metodologia do Trabalho Intelectual	DP	Semestral	168	T: 56 + OT:6	6
Filosofia da Educação	E	Semestral	196	T: 58 + OT:5	7
Psicologia da Educação I	P	Semestral	168	T: 50 + OT:5	6
Tecnologias da Informação e da Comunicação I	CC	Semestral	140	T: 16 + P:30	5

1.º ano/2.º semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Introdução à Sociologia	S	Semestral	168	T: 50 + OT:5	6
Métodos e Técnicas de Administração Educacional I	AE	Semestral	196	T: 12 + P:50	7
Observações de Práticas Educativas I	E	Semestral	196	T: 50 + TC:12	7
Psicologia da Educação II	P	Semestral	140	T: 44 + OT:4	5
Tecnologias da Informação e da Comunicação II	CC	Semestral	140	T: 16 + P:30	5

2.º ano/3.º semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Métodos e Técnicas de Administração Educacional II	AE	Semestral	196	T: 10 + P:52	7
Observações de Práticas Educativas II	E	Semestral	196	T: 50 + TC:12	7
Psicologia da Educação III	P	Semestral	140	T: 44 + OT:4	5
Sociologia da Educação	E	Semestral	168	T: 50 + OT:4	6
Tecnologias da Informação e da Comunicação III	CC	Semestral	140	T: 16 + P:30	5

2.º ano/4.º semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Observações de Práticas Educativas III	E	Semestral	196	T: 50 + TC:12	7
Psicossociologia das Organizações	O	Semestral	168	T: 51 + OT:5	6
Sindicalismo e Relações de Trabalho	O	Semestral	196	T: 56 + OT:5	7
Elementos de História do Sistema Educativo	E	Semestral	140	T: 48 + OT:5	5
Tecnologias da Informação e da Comunicação IV	CC	Semestral	140	T: 16 + P:30	5

3.º ano/5.º semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Contabilidade Geral	C	Semestral	224	T: 23 + P: 40 + OT:7	8
Sociologia das Organizações Educativas	E	Semestral	224	T: 70 + OT:7	8
Metodologia de Projectos de Intervenção	MI	Semestral	280	T: 45 + P: 47	10
Desenvolvimento de Projectos de Intervenção I	AE	Semestral	112	OT:6 + Sem: 30	4

3.º ano/6.º semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Desenvolvimento de Projectos de Intervenção II	AE	Semestral	364	OT:20 + Sem: 100	13
Elementos de Direito Administrativo	D	Semestral	196	T: 60 + OT:5	7
Elementos de Direito de Trabalho	D	Semestral	112	T: 40 + OT:3	4
Política Educativa	E	Semestral	168	T: 48 + OT:4	6

15 de Março de 2007. — A Presidente do Conselho Científico, *Maria Manuela Nogueira Pinto Teixeira*.

Deliberação n.º 1066-Q/2007

Por deliberação do conselho científico do Instituto Superior de Educação e Trabalho, em reunião de 4 de Outubro de 2006, foi aprovada a adequação do curso de licenciatura em Educação, variante de Intervenção Educativa, ao regime fixado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. A referida adequação foi registada, nos termos da lei, pela Direcção-Geral do Ensino Superior com o n.º R/B-AD-116/2007, pelo despacho n.º 4932/2007, de 15 de Março.

1 — Estrutura curricular do curso:

- a) Estabelecimento de ensino — Instituto Superior de Educação e Trabalho;
- b) Curso — Educação, Intervenção Educativa;
- c) Grau — licenciatura;
- d) Área científica predominante do curso — Educação;
- e) Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário para do grau — 180 créditos;
- f) Duração normal do curso — seis semestres.

2 — Plano de estudos:

1.º ano/1.º semestre

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos
			Total	Contacto	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Introdução à Teoria Geral da Administração	O	Semestral	168	T: 50 + OT:5	6
Metodologia do Trabalho Intelectual	DP	Semestral	168	T: 56 + OT:6	6
Filosofia da Educação	E	Semestral	196	T: 58 + OT:5	7
Psicologia da Educação I	P	Semestral	168	T: 50 + OT:5	6
Tecnologias da Informação e da Comunicação I	CC	Semestral	140	T: 16 + P:30	5

Anexo XX – Edições do Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar dinamizado pelo Instituto Nacional de Administração

Edições do Curso de Valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar¹⁴⁹

Edição	Data Início	Data Fim	Número formandos	Local de realização
1	12/01/2004	21/06/2004	20	OEIRAS
2	12/01/2004	10/02/2004	20	CENTRO DE FORMAÇÃO DE BENFICA (BENFICA – LISBOA)
3	05/02/2004	05/03/2004	20	CENTRO DE FORMAÇÃO JOSÉ PEREIRA TAVARES (AVEIRO)
4	11/02/2004	29/03/2004	20	ESCOLA SECUNDÁRIA MONSERRATE (VIANA DO CASTELO)
5	11/03/2004	16/04/2004	20	CENTRO DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS – ÁGORA (COIMBRA)
6	15/03/2004	27/04/2004	20	EB 2,3 QUINTA DAS PALMEIRAS (COVILHÃ)
7	15/03/2004	20/04/2004	20	ESCOLA ES MIGUEL TORGA (BRAGANÇA)
8	15/03/2004	14/04/2004	20	PORTO
9	22/04/2004	21/05/2004	20	CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ARRÁBIDA – SETÚBAL
10	03/05/2004	01/06/2004	20	ÉVORA
11	10/05/2004	08/06/2004	20	SECRETARIA-GERAL MIN. EDUCAÇÃO
12	31/05/2004	29/06/2004	20	FARO
13	20/09/2004	26/10/2004	20	LISBOA
14	20/09/2004	03/11/2004	20	LISBOA
15	30/09/2004	29/10/2004	20	LISBOA
16	07/10/2004	05/11/2004	20	LISBOA
17	14/10/2004	12/11/2004	20	LISBOA
18	25/10/2004	16/11/2004	21	LISBOA
19	10/01/2005	02/03/2005	19	LISBOA
20	12/01/2005	07/03/2005	21	LISBOA
21	14/01/2005	08/03/2005	20	LISBOA
22	10/01/2005	03/03/2005	20	LISBOA
23	12/01/2005	04/03/2005	19	LISBOA
24	14/01/2005	05/03/2005	20	LISBOA
25	10/01/2005	01/03/2005	20	LISBOA
26	17/01/2005	09/03/2005	20	LISBOA
27	17/01/2005	10/03/2005	21	LISBOA
28	21/01/2005	11/03/2005	22	LISBOA
29	03/02/2005	08/04/2005	20	LISBOA
30	09/02/2005	09/04/2005	20	LISBOA
31	11/02/2005	16/04/2005	20	LISBOA
32	03/02/2005	04/04/2005	21	LISBOA
33	09/02/2005	05/04/2005	20	LISBOA
34	11/02/2005	06/04/2005	19	LISBOA

¹⁴⁹ Informação gentilmente cedida pelo Diretor de Serviços da Direção de Serviços de Formação e Inovação na Aprendizagem (DSFIA) do INA, Dr. João Barbosa.

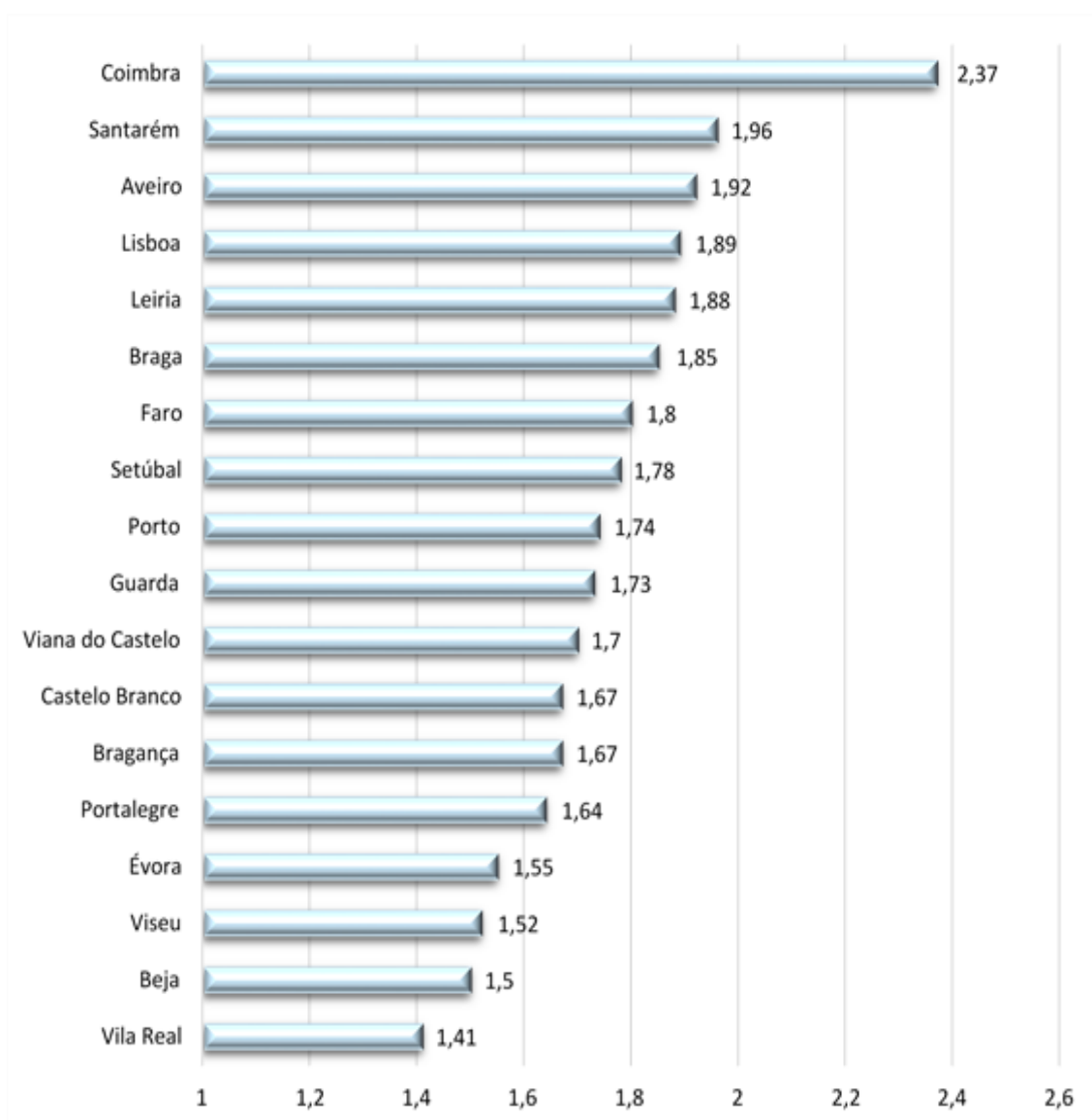
Edição	Data Início	Data Fim	Número formandos	Local de realização
35	18/02/2005	15/04/2005	19	LISBOA
36	16/02/2005	11/04/2005	20	LISBOA
37	23/02/2005	12/04/2005	20	LISBOA
38	25/02/2005	13/04/2005	20	LISBOA
39	01/04/2005	01/06/2005	20	LISBOA
40	18/04/2005	13/06/2005	20	LISBOA
41	16/09/2005	04/11/2006	19	LISBOA
42	19/09/2005	10/11/2005	20	LISBOA
43	19/09/2005	10/11/2005	20	LISBOA
44	19/09/2005	21/11/2005	20	LISBOA
45	21/09/2005	22/11/2005	20	LISBOA
46	21/09/2005	26/11/2005	20	LISBOA
47	23/09/2005	25/11/2005	20	LISBOA
48	10/10/2005	12/12/2005	20	LISBOA
49	26/09/2005	29/11/2005	20	AÇORES
50	02/02/2006	06/05/2006	24	UISEU
51	09/02/2006	13/05/2006	23	PORTO
52	02/03/2006	03/06/2006	19	GUIMARÃES
53	23/02/2006	20/05/2006	23	FORÚM DA MAIA (MAIA)
54	16/02/2006	27/05/2006	16	OEIRAS
55	09/03/2006	10/06/2006	20	AVEIRO
56	16/03/2006	17/06/2006	18	LEIRIA
57	23/03/2006	24/06/2006	19	SETÚBAL
58	20/03/2006	29/05/2006	18	AÇORES
59	26/04/2006	28/10/2006	28	COIMBRA
60	04/05/2006	04/11/2006	14	ALBUFEIRA
61	11/05/2006	11/11/2006	21	LOUSADA
62	14/09/2006	25/11/2006	20	LISBOA
63	07/09/2006	18/11/2006	19	VILA REAL
64	20/09/2006	03/02/2007	20	PORTO
65	28/09/2006	16/12/2006	12	ÉVORA
66	05/10/2006	17/02/2007	21	BRAGA
67	12/10/2006	14/04/2007	11	ÉVORA
68	19/10/2006	21/04/2007	11	SETÚBAL
69	26/10/2006	03/03/2007	19	BEJA
70	02/11/2006	17/03/2007	17	ALVERCA
71	09/11/2006	10/03/2007	11	COIMBRA
72	16/11/2006	24/03/2007	15	PORTO
73	13/04/2007	14/07/2007	22	LISBOA
74	20/04/2007	13/07/2007	20	OEIRAS
75	24/05/2007	06/10/2007	20	AVEIRO
76	31/05/2007	10/11/2007	21	BRAGA

Edição	Data Início	Data Fim	Número formandos	Local de realização
77	07/06/2007	13/10/2007	20	ALGARVE
78	29/06/2007	01/12/2007	19	LEIRIA
79	05/07/2007	08/12/2007	14	GUARDA
80	06/07/2007	17/11/2007	12	PORTO
81	03/09/2007	01/03/2008	15	BEJA
83	13/09/2007	29/03/2008	28	BEJA
85	29/09/2007	08/03/2008	22	OEIRAS
86	04/10/2007	12/04/2008	17	ÉVORA
87	04/10/2007	23/02/2008	16	TORRES NOVAS
88	12/01/2008	10/05/2008	19	OEIRAS
89	07/02/2008	08/11/2008	17	PORTO
90	09/02/2008	15/11/2008	26	BRAGA
91	27/03/2008	20/09/2008	27	WISEU
92	29/03/2008	11/10/2008	22	OEIRAS
93	17/05/2008	29/11/2008	16	OEIRAS
94	17/07/2008	14/12/2008	14	REDONDO
95	06/09/2008	21/03/2009	11	PORTO
96	04/10/2008	14/03/2009	9	OEIRAS
97	13/12/2008	23/05/2009	23	SETÚBAL
98	14/03/2009	07/11/2009	22	ALMADA
99	18/04/2009	11/07/2009	17	ALCOBAÇA
100	30/04/2011	26/11/2011	16	OEIRAS

Anexo YY – Ordenação e comparação dos distritos por nível socioeconómico da comunidade local

DISTRITOS ORDENADOS DECRESCENTEMENTE ATRAVÉS DA MÉDIA

Distrito	Média	N	Desvio Padrão
Coimbra	2,37	19	0,597
Santarém	1,96	28	0,576
Aveiro	1,92	39	0,532
Lisboa	1,89	84	0,677
Leiria	1,88	25	0,726
Braga	1,85	46	0,595
Faro	1,8	25	0,5
Setúbal	1,78	60	0,666
Porto	1,74	91	0,513
Guarda	1,73	11	0,467
Viana do Castelo	1,7	10	0,483
Bragança	1,67	9	0,5
Castelo Branco	1,67	15	0,724
Portalegre	1,64	14	0,633
Évora	1,55	11	0,522
Viseu	1,52	21	0,512
Beja	1,5	18	0,707
Vila Real	1,41	17	0,618
Total	1,8	543	0,617

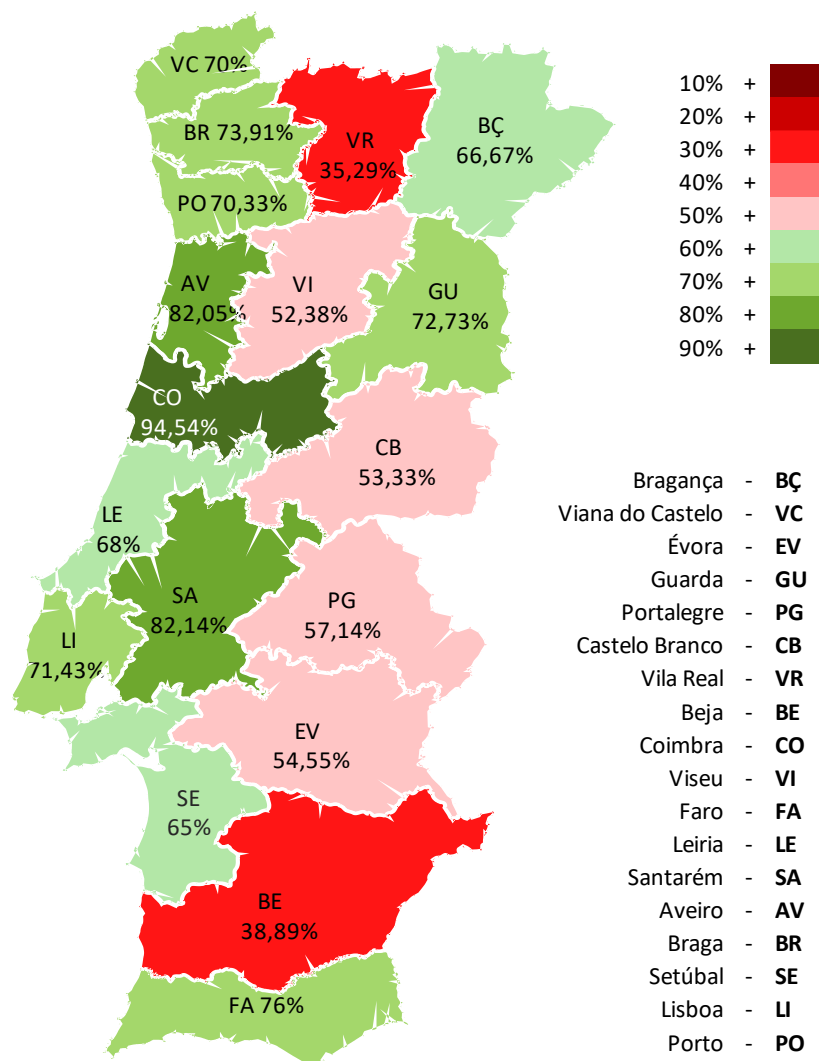


FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS ESCOLAS EM CADA NÍVEL SOCIOECONÓMICO

		Nível socioeconómico			Total
		Baixo	Médio-baixo	Médio-alto	
Distritos	Aveiro	7	28	4	39
	Beja	11	5	2	18
	Braga	12	29	5	46
	Bragança	3	6	0	9
	Castelo Branco	7	6	2	15
	Coimbra	1	10	8	19
	Évora	5	6	0	11
	Faro	6	18	1	25
	Guarda	3	8	0	11
	Leiria	8	12	5	25
	Lisboa	24	45	15	84
	Portalegre	6	7	1	14
	Porto	27	61	3	91
	Santarém	5	19	4	28
	Setúbal	21	31	8	60
	Viana do Castelo	3	7	0	10
	Vila Real	11	5	1	17
	Viseu	10	11	0	21
	Total		170	314	59

FREQUÊNCIA DAS ESCOLAS EM CADA NÍVEL SOCIOECONÓMICO
(fusão do nível médio-baixo com o nível médio-alto)

		Nível socioeconómico		Total
		Baixo	Médio (Médio-baixo + Médio-alto)	
Distritos	Aveiro	7 17,9%	32 82,1%	39
	Beja	11 61,1%	7 38,9%	18
	Braga	12 26,1%	34 73,9%	46
	Bragança	3 33,3%	6 66,7%	9
	Castelo Branco	7 46,7%	8 53,3%	15
	Coimbra	1 5,3%	18 94,7%	19
	Évora	5 45,5%	6 54,5%	11
	Faro	6 24,0%	19 76,0%	25
	Guarda	3 27,3%	8 72,7%	11
	Leiria	8 32,0%	17 68,0%	25
	Lisboa	24 28,6%	60 71,4%	84
	Portalegre	6 42,9%	8 57,1%	14
	Porto	27 29,7%	64 70,3%	91
	Santarém	5 17,9%	23 82,1%	28
	Setúbal	21 35,0%	39 65,0%	60
	Viana do Castelo	3 30,0%	7 70,0%	10
	Vila Real	11 64,7%	6 35,3%	17
	Viseu	10 47,6%	11 52,4%	21
	Total	170 31,3%	373 68,7%	543



Frequência relativa das escolas a partir do nível socioeconómico médio (fusão do nível médio-baixo como nível médio-alto).

O mapa exhibe a frequência relativa de inquiridos que consideram a comunidade, na qual está inserida a escola, de nível socioeconómico médio.

Decrescentemente temos os distritos ordenados do seguinte modo: Coimbra 94,74%, Santarém 82,14%, Aveiro 82,05%, Faro 76%, Braga 73,91%, Guarda 72,73%, Lisboa 71,43%, Porto 70,33%, Viana do Castelo 70%, Leiria 68%, Bragança 66,67%, Setúbal 65%, Portalegre 57,14%, Évora 54,55%, Castelo Branco 53,33%, Viseu 52,38%, Beja 38,89% e Vila Real 35,29%.

DISTRITOS ORDENADOS DECRESCENTEMENTE
ATRAVÉS DO TESTE DE KRUSKAL-WALLIS

Distrito	N	Mean Rank
Coimbra	19	393,29
Santarém	28	310,93
Aveiro	39	303,19
Lisboa	84	291,66
Leiria	25	287,36
Braga	46	284,64
Faro	25	276,88
Setúbal	60	267,67
Porto	91	261,85
Guarda	11	261,5
Viana do Castelo	10	254,9
Bragança	9	246,83
Castelo Branco	15	239,43
Portalegre	14	237,11
Évora	11	217,5
Viseu	21	212,26
Beja	18	200,33
Vila Real	17	181,88
Total	543	

POST HOC DAS COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS DAS ORDENS DE DUNN PARA OS
NÍVEIS SOCIOECONÓMICOS DOS DISTRITOS

Sample 1 – Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Vila Real – Beja	18,451	46,702	,395	,693	1,000
Vila Real – Viseu	-30,380	45,053	-,674	,500	1,000
Vila Real – Évora	35,618	53,435	,667	,505	1,000
Vila Real – Portalegre	55,225	49,838	1,108	,268	1,000
Vila Real – Castelo Branco	57,551	48,918	1,176	,239	1,000
Vila Real – Bragança	64,951	56,925	1,141	,254	1,000
Vila Real – Viana do Castelo	73,018	55,033	1,327	,185	1,000
Vila Real – Guarda	79,618	53,435	1,490	,136	1,000
Vila Real – Porto	79,964	36,486	2,192	,028	1,000
Vila Real – Setúbal	85,784	37,941	2,261	,024	1,000
Vila Real – Faro	94,998	43,411	2,188	,029	1,000
Vila Real – Braga	102,759	39,195	2,622	,009	1,000
Vila Real – Leiria	105,478	43,411	2,430	,015	1,000
Vila Real – Lisboa	109,778	36,725	2,989	,003	,428
Vila Real – Aveiro	121,310	40,133	3,023	,003	,383
Vila Real – Santarém	129,046	42,459	3,039	,002	,363
Vila Real – Coimbra	211,407	46,102	4,586	,000	,001
Beja – Viseu	-11,929	44,356	-,269	,788	1,000
Beja – Évora	-17,167	52,848	-,325	,745	1,000

<i>Sample 1 – Sample 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Beja – Portalegre	-36,774	49,208	-,747	,455	1,000
Beja – Castelo Branco	-39,100	48,277	-,810	,418	1,000
Beja – Bragança	-46,500	56,375	-,825	,409	1,000
Beja – Viana do Castelo	-54,567	54,464	-1,002	,316	1,000
Beja – Guarda	-61,167	52,848	-1,157	,247	1,000
Beja – Porto	-61,513	35,622	-1,727	,084	1,000
Beja – Setúbal	-67,333	37,111	-1,814	,070	1,000
Beja – Faro	-76,547	42,687	-1,793	,073	1,000
Beja – Braga	-84,308	38,392	-2,196	,028	1,000
Beja – Leiria	-87,027	42,687	-2,039	,041	1,000
Beja – Lisboa	-91,327	35,867	-2,546	,011	1,000
Beja – Aveiro	102,859	39,349	2,614	,009	1,000
Beja – Santarém	-110,595	41,719	-2,651	,008	1,000
Beja – Coimbra	-192,956	45,421	-4,248	,000	,003
Viseu – Évora	5,238	51,397	,102	,919	1,000
Viseu – Portalegre	24,845	47,646	,521	,602	1,000
Viseu – Castelo Branco	27,171	46,683	,582	,561	1,000
Viseu – Bragança	34,571	55,017	,628	,530	1,000
Viseu – Viana do Castelo	42,638	53,056	,804	,422	1,000
Viseu – Guarda	49,238	51,397	,958	,338	1,000
Viseu – Porto	49,584	33,431	1,483	,138	1,000
Viseu – Setúbal	55,405	35,012	1,582	,114	1,000
Viseu – Faro	64,618	40,876	1,581	,114	1,000
Viseu – Braga	72,379	36,368	1,990	,047	1,000
Viseu – Leiria	75,098	40,876	1,837	,066	1,000
Viseu – Lisboa	79,399	33,691	2,357	,018	1,000
Viseu – Aveiro	90,930	37,377	2,433	,015	1,000
Viseu – Santarém	98,667	39,863	2,475	,013	1,000
Viseu – Coimbra	181,028	43,723	4,140	,000	,005
Évora – Portalegre	-19,607	55,638	-,352	,725	1,000
Évora – Castelo Branco	21,933	54,816	,400	,689	1,000
Évora – Bragança	29,333	62,067	,473	,636	1,000
Évora – Viana do Castelo	-37,400	60,336	-,620	,535	1,000
Évora – Guarda	-44,000	58,882	-,747	,455	1,000
Évora – Porto	-44,346	44,081	-1,006	,314	1,000
Évora – Setúbal	-50,167	45,292	-1,108	,268	1,000
Évora – Faro	-59,380	49,963	-1,188	,235	1,000
Évora – Braga	67,141	46,348	1,449	,147	1,000
Évora – Leiria	-69,860	49,963	-1,398	,162	1,000
Évora – Lisboa	-74,161	44,278	-1,675	,094	1,000
Évora – Aveiro	85,692	47,143	1,818	,069	1,000
Évora – Santarém	-93,429	49,139	-1,901	,057	1,000
Évora – Coimbra	175,789	52,318	3,360	,001	,119
Portalegre – Castelo Branco	2,326	51,316	,045	,964	1,000
Portalegre – Bragança	9,726	58,999	,165	,869	1,000
Portalegre – Viana do Castelo	-17,793	57,175	-,311	,756	1,000
Portalegre – Guarda	24,393	55,638	,438	,661	1,000
Portalegre – Porto	-24,739	39,644	-,624	,533	1,000
Portalegre – Setúbal	-30,560	40,987	-,746	,456	1,000
Portalegre – Faro	39,773	46,096	,863	,388	1,000
Portalegre – Braga	47,534	42,150	1,128	,259	1,000
Portalegre – Leiria	50,253	46,096	1,090	,276	1,000
Portalegre – Lisboa	54,554	39,863	1,369	,171	1,000
Portalegre – Aveiro	66,085	43,024	1,536	,125	1,000

<i>Sample 1 – Sample 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Portalegre – Santarém	-73,821	45,201	-1,633	,102	1,000
Portalegre – Coimbra	156,182	48,639	3,211	,001	,202
Castelo Branco – Bragança	7,400	58,224	,127	,899	1,000
Castelo Branco – Viana do Castelo	-15,467	56,375	-,274	,784	1,000
Castelo Branco – Guarda	-22,067	54,816	-,403	,687	1,000
Castelo Branco – Porto	-22,413	38,481	-,582	,560	1,000
Castelo Branco – Setúbal	-28,233	39,863	-,708	,479	1,000
Castelo Branco – Faro	-37,447	45,100	-,830	,406	1,000
Castelo Branco – Braga	45,208	41,059	1,101	,271	1,000
Castelo Branco – Leiria	-47,927	45,100	-1,063	,288	1,000
Castelo Branco – Lisboa	-52,227	38,708	-1,349	,177	1,000
Castelo Branco – Aveiro	63,759	41,955	1,520	,129	1,000
Castelo Branco – Santarém	-71,495	44,185	-1,618	,106	1,000
Castelo Branco – Coimbra	-153,856	47,696	-3,226	,001	,192
Bragança – Viana do Castelo	-8,067	63,448	-,127	,899	1,000
Bragança – Guarda	-14,667	62,067	-,236	,813	1,000
Bragança – Porto	-15,013	48,253	-,311	,756	1,000
Bragança – Setúbal	-20,833	49,362	-,422	,673	1,000
Bragança – Faro	-30,047	53,680	-,560	,576	1,000
Bragança – Braga	37,808	50,332	,751	,453	1,000
Bragança – Leiria	-40,527	53,680	-,755	,450	1,000
Bragança – Lisboa	-44,827	48,433	-,926	,355	1,000
Bragança – Aveiro	56,359	51,066	1,104	,270	1,000
Bragança – Santarém	-64,095	52,913	-1,211	,226	1,000
Bragança – Coimbra	-146,456	55,879	-2,621	,009	1,000
Viana do Castelo – Guarda	6,600	60,336	,109	,913	1,000
Viana do Castelo – Porto	6,946	46,005	,151	,880	1,000
Viana do Castelo – Setúbal	12,767	47,167	,271	,787	1,000
Viana do Castelo – Faro	21,980	51,669	,425	,671	1,000
Viana do Castelo – Braga	29,741	48,181	,617	,537	1,000
Viana do Castelo – Leiria	32,460	51,669	,628	,530	1,000
Viana do Castelo – Lisboa	36,761	46,194	,796	,426	1,000
Viana do Castelo – Aveiro	48,292	48,948	,987	,324	1,000
Viana do Castelo – Santarém	56,029	50,872	1,101	,271	1,000
Viana do Castelo – Coimbra	138,389	53,949	2,565	,010	1,000
Guarda – Porto	-,346	44,081	-,008	,994	1,000
Guarda – Setúbal	-6,167	45,292	-,136	,892	1,000
Guarda – Faro	15,380	49,963	,308	,758	1,000
Guarda – Braga	23,141	46,348	,499	,618	1,000
Guarda – Leiria	-25,860	49,963	-,518	,605	1,000
Guarda – Lisboa	-30,161	44,278	-,681	,496	1,000
Guarda – Aveiro	41,692	47,143	,884	,376	1,000
Guarda – Santarém	-49,429	49,139	-1,006	,314	1,000
Guarda – Coimbra	131,789	52,318	2,519	,012	1,000
Porto – Setúbal	-5,821	22,965	-,253	,800	1,000
Porto – Faro	15,034	31,182	,482	,630	1,000
Porto – Braga	22,795	24,982	,912	,362	1,000
Porto – Leiria	25,514	31,182	,818	,413	1,000
Porto – Lisboa	29,815	20,894	1,427	,154	1,000
Porto – Aveiro	41,346	26,429	1,564	,118	1,000
Porto – Santarém	-49,082	29,843	-1,645	,100	1,000
Porto – Coimbra	131,443	34,831	3,774	,000	,025
Setúbal – Faro	9,213	32,872	,280	,779	1,000
Setúbal – Braga	16,975	27,062	,627	,530	1,000
Setúbal – Leiria	19,693	32,872	,599	,549	1,000

<i>Sample 1 – Sample 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Setúbal – Lisboa	23,994	23,342	1,028	,304	1,000
Setúbal – Aveiro	35,526	28,404	1,251	,211	1,000
Setúbal – Santarém	43,262	31,605	1,369	,171	1,000
Setúbal – Coimbra	125,623	36,352	3,456	,001	,084
Faro – Braga	7,761	34,312	,226	,821	1,000
Faro – Leiria	-10,480	39,058	-,268	,788	1,000
Faro – Lisboa	-14,781	31,461	-,470	,638	1,000
Faro – Aveiro	26,312	35,380	,744	,457	1,000
Faro – Santarém	-34,049	37,997	-,896	,370	1,000
Faro – Coimbra	116,409	42,029	2,770	,006	,858
Braga – Leiria	-2,719	34,312	-,079	,937	1,000
Braga – Lisboa	-7,019	25,329	-,277	,782	1,000
Braga – Aveiro	18,551	30,058	,617	,537	1,000
Braga – Santarém	-26,287	33,100	-,794	,427	1,000
Braga – Coimbra	-108,648	37,659	-2,885	,004	,599
Leiria – Lisboa	-4,301	31,461	-,137	,891	1,000
Leiria – Aveiro	15,832	35,380	,447	,655	1,000
Leiria – Santarém	-23,569	37,997	-,620	,535	1,000
Leiria – Coimbra	105,929	42,029	2,520	,012	1,000
Lisboa – Aveiro	11,532	26,758	,431	,666	1,000
Lisboa – Santarém	-19,268	30,134	-,639	,523	1,000
Lisboa – Coimbra	101,629	35,081	2,897	,004	,576
Aveiro – Santarém	-7,736	34,205	-,226	,821	1,000
Aveiro – Coimbra	-90,097	38,634	-2,332	,020	1,000
Santarém – Coimbra	82,361	41,045	2,007	,045	1,000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,05.

COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS ETÁRIOS NOS ASPETOS DA ADEQUADA PREPARAÇÃO

Para testarmos os aspetos da escala de adequada preparação em função da idade, dado tratarem-se de mais do que duas amostras independentes, aplicámos o teste H de Kruskal-Wallis.

A Tabela 1 apresenta os resultados do teste H de Kruskal-Wallis evidenciando-se os aspetos estatisticamente significativos entre os grupos de inquiridos que se distinguem por pertencer a diferentes faixas etárias: (i) desenvolvimento e comunicação visão e missão [$H(2) = 8,482, p = ,014$]; (ii) lidar com o fraco desempenho das pessoas [$H(2) = 6,010, p = ,050$]; (iii) dinamização do desenvolvimento profissional [$H(2) = 6,723, p = ,035$]; (iv) gestão de conflitos [$H(2) = 7,360, p = ,025$]; (v) gestão do tempo [$H(2) = 9,783, p = ,008$]; (vi) isolamento que o cargo acarreta [$H(2) = 8,692, p = ,013$]; (vii) visibilidade do cargo e julgamento dos outros [$H(2) = 6,531, p = ,038$]; (viii) equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal [$H(2) = 14,164, p = ,001$]; (ix) gestão da burocracia [$H(2) = 11,125, p = ,004$]; (x) contratação de pessoal [$H(2) = 12,501, p = ,002$]; (xi) trabalho e relação com o Conselho Geral [$H(2) = 6,533, p = ,038$]; (xii) aquisição de equipamentos [$H(2) = 8,565, p = ,014$]; (xiii) gestão financeira [$H(2) = 18,510, p < ,001$]; e (xiv) gestão de recursos humanos [$H(2) = 7,675, p = ,022$].

Tabela 1. Comparação entre grupos etários nos aspetos da adequada preparação

	Grupos etários								
	Entre 35 e 44 anos		Entre 45 e 54 anos		≥ 55 anos		Kruskal-Wallis		
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	χ²	gl	Sig.
Desenvolvimento e comunicação visão e missão	57	282,01	264	251,86	215	285,35	8,482	2	,014
Conhecimento da cultura da comunidade	57	274,87	265	272,42	218	267,02	,246	2	,884
Sentimento de credibilidade da comunidade local	55	261,47	260	254,87	211	274,67	2,951	2	,229
Desenvolvimento de parcerias	57	279,90	264	258,58	215	277,65	2,928	2	,231
Melhoria do ensino-aprendizagem	56	256,38	266	261,58	215	281,47	3,700	2	,157
Manutenção das iniciativas de melhoria	56	265,42	264	254,91	213	282,39	5,187	2	,075
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	56	267,59	261	251,64	213	281,93	6,010	2	,050
Promoção de relações positivas	57	275,88	263	257,90	216	279,46	3,693	2	,158
Dinamização do desenvolvimento profissional	56	260,27	264	253,47	212	284,37	6,723	2	,035
Gestão de conflitos	57	254,10	265	257,43	216	288,37	7,360	2	,025
Trabalho e relação com os pais	57	255,03	264	265,69	216	276,74	1,597	2	,450
Gestão do tempo	57	246,14	265	255,27	215	291,99	9,783	2	,008
Isolamento que o cargo acarreta	55	254,22	261	249,16	212	286,05	8,692	2	,013
Autoconfiança enquanto líder	57	261,95	266	258,75	214	283,61	4,486	2	,106
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	55	255,38	261	251,24	210	280,86	6,531	2	,038

	Grupos etários								
	Entre 35 e 44 anos		Entre 45 e 54 anos		≥ 55 anos		Kruskal-Wallis		
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	χ²	gl	Sig.
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	57	231,65	260	250,21	212	292,10	14,164	2	,001
Gestão da burocracia	57	252,12	265	252,03	214	293,25	11,125	2	,004
Contratação de pessoal	56	244,61	264	250,83	213	292,93	12,501	2	,002
Trabalho e relação com o Conselho Geral	56	260,64	262	253,36	214	284,12	6,533	2	,038
Domínio e interpretação da legislação	57	282,50	266	264,25	216	273,78	1,117	2	,572
Aquisição de equipamentos	56	244,52	266	255,74	213	289,48	8,565	2	,014
Gestão financeira	57	228,09	263	250,66	214	298,69	18,510	2	,000
Gestão de recursos humanos	57	261,02	265	256,99	217	288,25	7,675	2	,022
Escolha das lideranças intermédias	57	246,51	264	266,00	217	279,79	3,231	2	,199
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	55	261,04	258	248,55	209	277,61	5,657	2	,059

Após o teste *H* de Kruskal-Wallis, tornou-se imprescindível localizar, para cada aspeto, entre que grupos se verificam as evidências estatisticamente diferentes. Para tal recorreremos ao teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn. A Tabela 2¹⁵⁰ apresenta somente os valores estatisticamente significativos dos testes de Dunn.

Cruzando os dados da Tabela 1 com a Tabela 2 podemos inferir que, relativamente aos aspetos onde foram detetadas diferenças estatisticamente significativas entre grupos, o grupo de inquiridos com 55 ou mais anos apresenta valores mais elevados de concordância do que o grupo com idades compreendidas entre 45 e 54 anos, o mesmo acontece nos aspetos onde existem evidências estatisticamente diferentes entre o grupo de inquiridos mais velhos e o grupo dos mais novos (35 e 44 anos). Isto é, relativamente aos aspetos (i) desenvolvimento e comunicação visão e missão, (ii) gestão do fraco desempenho das pessoas, (iii) dinamização do desenvolvimento profissional, (iv) gestão de conflitos, (v) gestão do tempo, (vi) isolamento que o cargo acarreta, (vii) visibilidade do cargo e julgamento dos outros, (viii) equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, (ix) gestão da burocracia, (x) contratação de pessoal, (xi) trabalho e relação com o Conselho Geral, (xii) aquisição de equipamentos, (xiii) gestão financeira e (xiv) gestão de recursos humanos, o grupo com mais anos de idade sentia-se mais bem preparado antes do cargo do que o grupo que agora apresenta idades compreendidas entre 45 e 54 anos. Quando relacionamos este grupo com o grupo dos mais novos, acontece o mesmo, nos aspetos (i) gestão do tempo, (ii) equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, (iii) gestão da burocracia, (iv) contratação de pessoal, (v) aquisição de equipamentos e (vi) gestão financeira.

¹⁵⁰ A Tabela 2 é uma síntese das tabelas apresentadas no Anexo BBB.

Tabela 2. Matriz de comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos etários nos aspetos da adequada preparação

	Grupos etários		
	Entre 35 – 44 e 45 – 54 anos	Entre 45 – 54 anos e \geq 55 anos	Entre 35 – 44 e \geq 55 anos
	Sig.	Sig.	Sig.
Desenvolvimento e comunicação visão e missão		,005	
Lidar com o fraco desempenho das pessoas		,014	
Dinamização do desenvolvimento profissional		,010	
Gestão de conflitos		,011	
Gestão do tempo		,004	,029 ¹⁵¹
Isolamento que o cargo acarreta		,004	
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros		,012	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal		,001	,004
Gestão da burocracia		,001	,049
Contratação de pessoal		,001	,020
Trabalho e relação com o Conselho Geral		,011	
Aquisição de equipamentos		,009	,033
Gestão financeira		,000	,001
Gestão de recursos humanos		,007	

Quanto à comparação do global dos aspetos da adequada preparação entre os grupos que se distinguem por diferentes idades, através do teste *H* de Kruskal-Wallis (Tabela 3) foram detetadas evidências estatísticas [$H(3) = 121,701$, $p < ,001$] que nos conduziram à realização *post hoc* do teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn (Tabela 4). O teste de Dunn permitiu-nos verificar que as diferenças estatísticas significativas residem entre o grupo com idades compreendidas entre os 45 e 54 anos e o grupo com idade igual ou superior a 55 anos, assim como entre o grupo com idades compreendidas entre os 35 e 44 anos e, novamente, o grupo com mais idade. Na comparação de ambos os grupos a significância associada ao teste foi inferior a ,05 ($p < ,001$ e $p_{aj} < ,001$). Os valores de *mean rank* da Tabela 3 demonstram-nos que a concordância é mais elevada no grupo com mais idade.

Tabela 3. Comparação entre grupos etários no global dos aspetos da adequada preparação

	Grupos etários								
	Entre 35 e 44 anos		Entre 45 e 54 anos		≥ 55 anos		Kruskal-Wallis		
	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	χ²	gl	Sig.
Global – preparação adequada	1410	6468,39	6586	6397,43	5350	7067,40	121,701	2	,000

¹⁵¹ No *output* do SPSS Statistics verificamos a não correspondência entre *Sig.* e *Adj. Sig.* Em determinadas situações a interpretação desta não correspondência é entendida como diferença marginal, não sendo considerada uma efetiva diferença estatisticamente significativa. Atendendo trataram-se de poucos grupos em análise, Marôco (2011) esclarece que devemos guiar-nos pelo *p-value* assimpótico não ajustado, ou seja, pelo *Sig.*, dado que *p-value* ajustado (*Adj. Sig.*) é bastante conservador e é, sobretudo, utilizado quando estão em jogo muitos grupos.

Tabela 4. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos etários no global dos aspetos da adequada preparação

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	70,953	99,218	,715	,475
Entre 45 e 54 – ≥ 55 anos	-669,970	62,232	-10,766	,000
Entre 35 e 44 – ≥ 55 anos	-599,017	101,219	-5,918	,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS ETÁRIOS NOS ASPETOS ATUALMENTE PROBLEMÁTICOS

Utilizou-se o teste H de Kruskal-Wallis para comparação de k amostras independentes entre diferentes grupos etários (Tabela 5). Obtiveram-se diferenças significativas para os *itens* “lidar com o fraco desempenho das pessoas” ($p = ,012$), “gestão de conflitos” ($p = ,034$), “gestão do tempo” ($p = ,013$), “isolamento que o cargo acarreta” ($p = ,002$), “equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal” ($p = ,001$) e “gestão da burocracia” ($p = ,008$).

Tabela 5. Comparação entre grupos etários nos aspetos atualmente problemáticos

	Grupos etários								
	Entre 35 e 44 anos		Entre 45 e 54 anos		≥ 55 anos		Kruskal-Wallis		
	N	Mean Rank	N	Mean Rank	N	Mean Rank	χ²	gl	Sig.
Desenvolvimento e comunicação visão e missão	57	252,22	262	277,73	216	260,37	2,849	2	,241
Conhecimento da cultura da comunidade	57	281,95	264	264,02	218	274,11	1,108	2	,575
Sentimento de credibilidade da comunidade local	55	269,99	259	262,54	213	264,23	,141	2	,932
Desenvolvimento de parcerias	57	255,97	264	265,58	217	277,82	1,542	2	,463
Melhoria do ensino-aprendizagem	57	268,39	267	280,49	218	261,30	2,172	2	,338
Manutenção das iniciativas de melhoria	57	249,17	267	285,16	217	259,31	5,427	2	,066
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	57	235,70	265	287,28	217	257,91	8,793	2	,012
Promoção de relações positivas	57	245,74	265	274,81	213	265,48	2,422	2	,298
Dinamização do desenvolvimento profissional	57	248,16	261	269,63	210	262,56	1,285	2	,526
Gestão de conflitos	57	292,61	267	282,20	218	252,88	6,752	2	,034
Trabalho e relação com os pais	57	269,83	266	271,39	218	270,83	,006	2	,997
Gestão do tempo	57	293,21	267	283,71	216	248,18	8,722	2	,013
Isolamento que o cargo acarreta	57	273,62	264	289,06	215	241,90	12,588	2	,002
Autoconfiança enquanto líder	57	287,06	265	271,95	216	261,87	1,838	2	,399
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	56	260,83	265	277,53	214	258,08	2,591	2	,274
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	57	292,71	265	288,48	217	241,46	13,737	2	,001
Gestão da burocracia	57	276,09	267	288,58	217	248,03	9,575	2	,008
Contratação de pessoal	56	274,61	265	272,68	214	260,47	,978	2	,613
Trabalho e relação com o Conselho Geral	57	262,32	264	270,51	216	268,91	,163	2	,922
Domínio e interpretação da legislação	57	254,49	266	272,22	217	272,60	,810	2	,667
Aquisição de equipamentos	57	254,96	267	278,68	215	263,20	2,053	2	,358
Gestão financeira	57	281,01	266	282,74	217	252,74	5,524	2	,063
Gestão de recursos humanos	57	277,47	266	277,31	217	260,32	2,011	2	,366
Escolha das lideranças intermédias	57	263,14	267	275,78	217	267,18	,647	2	,724
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	56	270,26	263	275,47	208	247,81	4,795	2	,091

Após o teste *H* de Kruskal-Wallis, recorremos ao teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn. A Tabela 6¹⁵² expõe somente os valores estatisticamente significativos dos testes de Dunn. Podemos, então, inferir que as diferenças significativas residem entre o grupo com idades compreendidas entre 45 e 54 anos e o grupo com 55 ou mais anos, nos itens lidar com o fraco desempenho das pessoas ($p = ,024$), gestão de conflitos ($p = ,021$), gestão do tempo ($p = ,007$), isolamento que o cargo acarreta ($p < ,001$), equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal ($p < ,001$) e gestão da burocracia ($p = ,002$), sendo que, de acordo com os dados de *mean rank* da Tabela 5, o grupo com idades compreendidas entre 45 e 54 anos apresenta níveis de concordância sempre mais elevados do que o grupo com 55 ou mais anos, podendo-se inferir que o primeiro grupo sente maiores dificuldades nos aspetos atrás referidos.

Salientamos que o teste de Dunn quando comparou o grupo dos mais novos (35 – 44 anos) com o grupo com idades compreendidas entre 45 e 54 anos encontrou diferença significativa no item “lidar com o fraco desempenho das pessoas” ($p = ,013$), sendo, novamente, o segundo grupo a apresentar maior concordância (*mean rank* = 287,28), logo denotando-se maiores dificuldades neste aspeto.

Quando foi comparado o grupo com menor idade com o de maior idade encontraram-se diferenças significativas nos itens “gestão do tempo” ($p = ,037$) e “equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal” ($p = ,019$), sendo os mais novos em idade a apresentarem níveis de concordância mais elevados (*mean rank* = 292,61, 292,71, no grupo dos mais novos em idade, respetivamente para cada aspeto). Verificando-se assim que os mais novos sentem maior dificuldade nestes aspetos do que os mais velhos.

Tabela 6. Matriz de comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos etários nos aspetos atualmente problemáticos

	Grupos etários		
	Entre 35 – 44 e 45 – 54 anos	Entre 45 – 54 anos e \geq 55 anos	Entre 35 – 44 e \geq 55 anos
	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>	<i>Sig.</i>
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	,013	,024	
Gestão de conflitos		,021	
Gestão do tempo		,007	,037
Isolamento que o cargo acarreta		,000	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal		,000	,019
Gestão da burocracia		,002	

¹⁵² A Tabela 6 é uma síntese das tabelas apresentadas no Anexo BBB.

Quanto à comparação do global dos aspetos problemáticos entre os grupos que se distinguem por diferentes idades, através do teste H de Kruskal-Wallis (Tabela 7) foram detetadas evidências estatísticas [$H(3) = 37,251, p < ,001$] que nos conduziram à realização *post hoc* do teste de comparações múltiplas das ordens de Dunn (Tabela 8). O teste de Dunn permitiu-nos verificar que as diferenças estatísticas significativas residem entre o grupo com idade igual ou superior a 55 anos idades e o grupo com idades compreendidas entre os 45 e 54 anos, assim como entre o grupo com idades compreendidas entre os 35 e 44 anos e, novamente, o o grupo com idades compreendidas entre os 45 e 54 anos. Na comparação de ambos os grupos a significância associada ao teste foi inferior a ,05 (respetivamente, $p < ,001$ e $p = ,027$).

Os valores de *mean rank* da Tabela 7 levam-nos a concluir que a concordância é elevada em ambas as comparações, sendo o grupo com idades compreendidas entre os 45 e 54 anos a apresentar valores de *mean rank* mais elevados (6902,44), logo aquele grupo que sente maiores dificuldades no global dos aspetos.

Tabela 7. Comparação entre grupos etários no global dos aspetos atualmente problemáticos

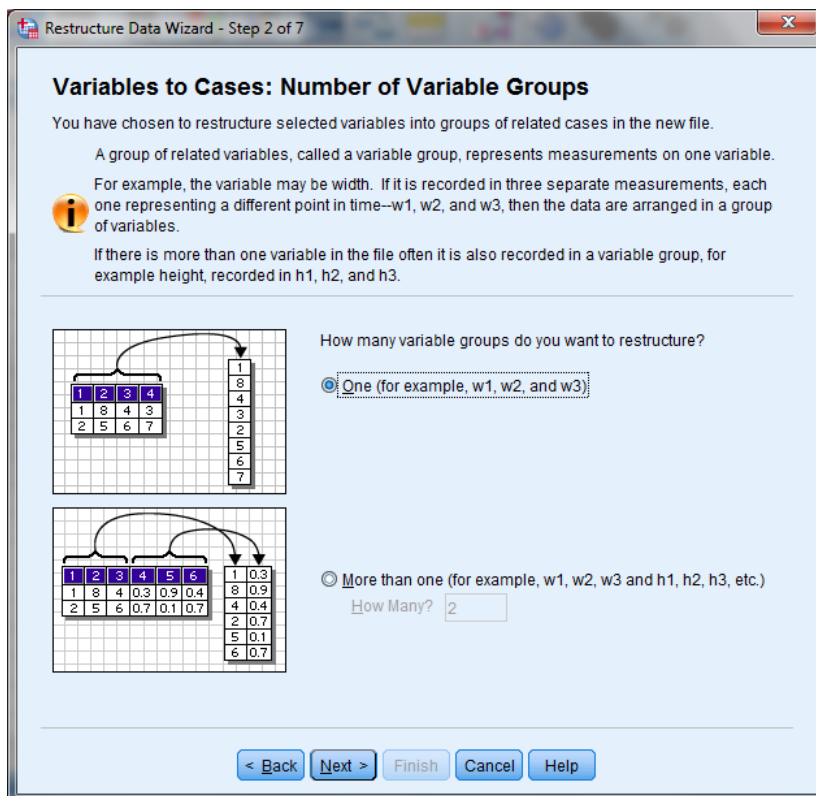
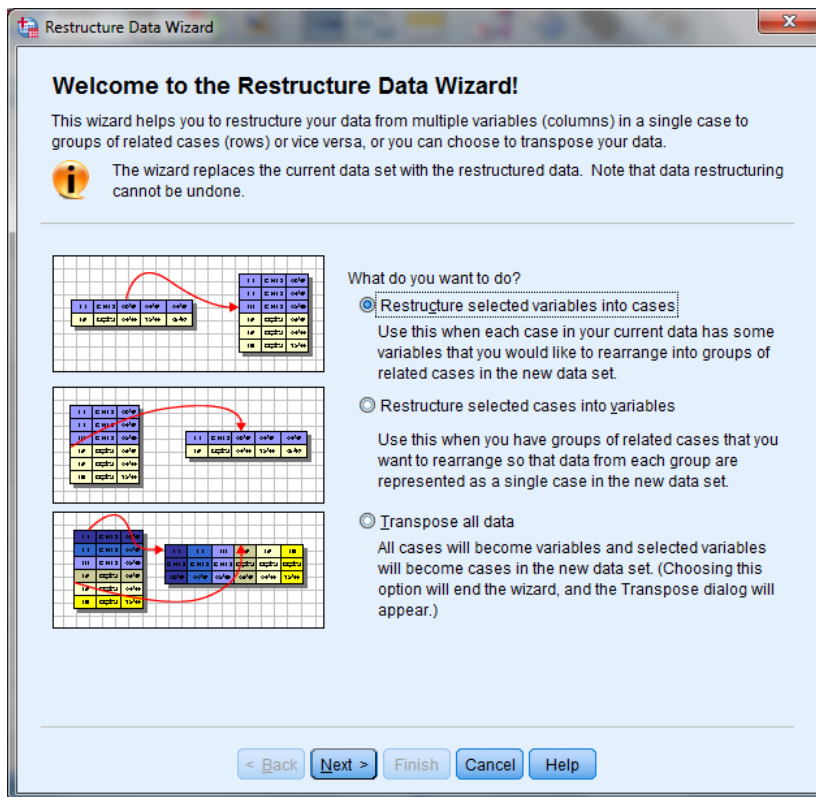
	Grupos etários						Kruskal-Wallis		
	Entre 35 e 44 anos		Entre 45 e 54 anos		≥ 55 anos				
	R	Mean Rank	R	Mean Rank	R	Mean Rank	χ^2	gl	Sig.
Global aspetos problemáticos	1420	6670,70	6624	6902,44	5391	6503,84	37,251	2	,000

Tabela 8. Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre grupos etários no global dos aspetos atualmente problemáticos

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
≥ 55 anos – Entre 35 e 44	166,862	106,600	1,565	,118
≥ 55 anos – Entre 45 e 54	398,602	65,554	6,081	,000
Entre 35 e 44 – Entre 45 e 54	-231,740	104,511	-2,217	,027

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.



Restructure Data Wizard - Step 3 of 7

Variables to Cases: Select Variables

For each variable group you have in the current data the restructured file will have one target variable.

In this step, choose how to identify case groups in the restructured data, and choose which variables belong with each target variable.

Optionally, you can also choose variables to copy to the new file as Fixed Variables.

Variables in the Current File:

- ITEM_1
- ITEM_2
- GENERO

Case Group Identification

Use case number

Name:

Variables to be Transposed

Target Variable:

- ITEM_1
- ITEM_2

Fixed Variable(s):

- GENERO

Restructure Data Wizard - Step 4 of 7

Variables to Cases: Create Index Variables

In the current data, values for a variable group appear in a single case in multiple variables. For example, a single case contains the values for w1, w2, and w3.

In the new data, values for a variable group will appear in multiple cases in a single variable. For example, there will be three cases, one each for w1, w2, and w3.

An index is a new variable that identifies the group of new cases that was created from the original case. For example, an index named "w" would have the values 1, 2, and 3.

How many index variables do you want to create?

☒ One
 Use this when a variable group records the effects of a single factor, treatment or condition.

☐ More than one How many?
 Use this when a variable group records the effects of more than one factor, treatment or condition.

☐ None
 Use this if index information is stored in one of the sets of variables to be transposed.

1	1	1	1	0.07
1	1	2	2	0.11
1	1	3	3	0.05
2	1	1	1	0.08
2	1	2	2	0.04
2	1	3	3	0.06

1	1	1	1	0.07
1	1	1	2	0.11
1	1	1	3	0.05
1	1	2	1	0.08
1	1	2	2	0.04
1	1	2	3	0.06

1	1	0.08	2	0.07
2	1	0.11	2	0.11
3	1	0.07	2	0.05
4	1	0.06	2	0.08
5	1	0.09	2	0.04
6	1	0.02	2	0.06

Restructure Data Wizard - Step 5 of 7

Variables to Cases: Create One Index Variable

You have chosen to create one index variable. The variable's values can be sequential numbers or the names of variables in a group.

In the table you can specify the name and label for the index variable.

What kind of index values?

☐ Sequential numbers
Index Values: 1, 2

☒ Variable names
Index Values: ITEM_1, ITEM_2

Edit the Index Variable Name and Label:

	Name	Label	Levels	Index Values
1	Index1		2	ITEM 1, ITEM 2

< Back Next > Finish Cancel Help

Restructure Data Wizard - Step 6 of 7

Variables to Cases: Options

In this step you can set options that will be applied to the restructured data file.

Handling of Variables not Selected

☒ Drop variable(s) from the new data file
☐ Keep and treat as fixed variable(s)

System Missing or Blank Values in all Transposed Variables

☒ Create a case in the new file
☐ Discard the data

Case Count Variable

☐ Count the number of new cases created by the case in the current data

Name:

Label:

< Back Next > Finish Cancel Help

COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS DAS ORDENS DE DUNN

ENTRE ESCALÕES ETÁRIOS RELATIVAMENTE AOS ASPETOS DA PREPARAÇÃO ADEQUADA

Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre escalões etários relativamente à adequada preparação no aspeto “desenvolvimento e comunicação visão e missão”

Amostra 1 – Amostra 2	Test				
	Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	30,145	19,062	1,581	,114	,341
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-33,483	11,990	-2,793	,005	,016
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-3,338	19,444	-,172	,864	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre escalões etários relativamente à adequada preparação no aspeto “lidar com o fraco desempenho das pessoas”

Amostra 1 – Amostra 2	Test				
	Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	15,946	19,728	,808	,419	1,000
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-30,286	12,369	-2,448	,014	,043
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-14,340	20,117	-,713	,476	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspeto “dinamização do desenvolvimento profissional” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test				
	Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	6,794	19,213	,354	,724	1,000
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-30,894	12,044	-2,565	,010	,031
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-24,100	19,621	-1,228	,219	,658

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspeto “gestão de conflitos” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test				
	Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Entre 35 e 44 – Entre 45 e 54	-3,334	19,334	-,172	,863	1,000
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-34,276	19,718	-1,738	,082	,246
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-30,942	12,139	-2,549	,011	,032

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspecto “gestão do tempo” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 35 e 44 – Entre 45 e 54	-9,126	20,528	-,445	,657	1,000
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-45,848	20,946	-2,189	,029	,086
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-36,722	12,905	-2,846	,004	,013

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspecto “isolamento que o cargo acarreta” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	5,059	20,487	,247	,805	1,000
Entre 45 e 54 – $>$ 55 anos	-36,895	12,767	-2,890	,004	,012
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-31,836	20,895	-1,524	,128	,383

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspecto “visibilidade do cargo e julgamento dos outros” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	4,139	18,912	,219	,827	1,000
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-29,616	11,816	-2,506	,012	,037
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-25,478	19,308	-1,320	,187	,561

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspecto “equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 35 e 44 – Entre 45 e 54	-18,562	20,416	-,909	,363	1,000
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-60,455	20,827	-2,903	,004	,011
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-41,892	12,917	-3,243	,001	,004

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspecto “gestão da burocracia” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	,089	20,450	,004	,997	1,000
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-41,218	12,872	-3,202	,001	,004
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-41,130	20,877	-1,970	,049	,146

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspeto “contratação de pessoal” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 35 e 44 – Entre 45 e 54	-6,222	20,398	-,305	,760	1,000
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-48,322	20,821	-2,321	,020	,061
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-42,100	12,770	-3,297	,001	,003

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspeto “trabalho e relação com o Conselho Geral” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	7,284	19,415	,375	,708	1,000
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-30,763	12,151	-2,532	,011	,034
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-23,479	19,795	-1,186	,236	,707

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspeto “aquisição de equipamentos” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 35 e 44 – Entre 45 e 54	-11,227	20,658	-,543	,587	1,000
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-44,961	21,100	-2,131	,033	,099
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-33,735	12,919	-2,611	,009	,027

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspeto “gestão financeira” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 35 e 44 – Entre 45 e 54	-22,576	20,692	-1,091	,275	,826
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-70,602	21,110	-3,345	,001	,002
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-48,026	13,038	-3,684	,000	,001

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn sobre a adequada preparação no aspeto “gestão de recursos humanos” em função do escalão etário

Amostra 1 – Amostra 2	Test		Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
	Statistic	Std. Error			
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	4,029	18,387	,219	,827	1,000
Entre 45 e 54 – \geq 55 anos	-31,260	11,530	-2,711	,007	,020
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-27,231	18,744	-1,453	,146	,439

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

ENTRE COMUNIDADES COM DIFERENTES NÍVEIS SOCIOECONÓMICOS RELATIVAMENTE AOS ASPETOS DA PREPARAÇÃO ADEQUADA

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “conhecimento da cultura da comunidade” entre níveis socioeconómicos

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Médio-baixo – Baixo	2,960	13,199	,224	,823	1,000
Médio-baixo – Médio-alto	-57,246	19,650	-2,913	,004	,011
Baixo – Médio-alto	-54,286	20,909	-2,596	,009	,028

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “melhoria do ensino-aprendizagem” entre níveis socioeconómicos

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Baixo – Médio-baixo	-20,612	11,890	-1,734	,083	,249
Baixo – Médio-alto	-61,704	18,781	-3,285	,001	,003
Médio-baixo – Médio-alto	-41,092	17,628	-2,331	,020	,059

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “trabalho e relação com os pais” entre níveis socioeconómicos

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Baixo – Médio-baixo	-40,470	12,447	-3,251	,001	,003
Baixo – Médio-alto	-43,507	19,661	-2,213	,027	,081
Médio-baixo – Médio-alto	-3,037	18,454	-,165	,869	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “domínio e interpretação da legislação” entre níveis socioeconómicos

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Baixo – Médio-baixo	-25,218	13,032	-1,935	,053	,159
Baixo – Médio-alto	-49,541	20,621	-2,402	,016	,049
Médio-baixo – Médio-alto	-24,323	19,365	-1,256	,209	,627

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “gestão dos recursos humanos” entre níveis socioeconómicos

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Baixo – Médio-baixo	-29,219	12,012	-2,432	,015	,045
Baixo – Médio-alto	-39,903	19,151	-2,084	,037	,112
Médio-baixo – Médio-alto	-10,684	18,012	-,593	,553	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “escolha das lideranças intermédias” entre níveis socioeconómicos

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Baixo – Médio-alto	-29,120	20,083	-1,450	,147	,441
Baixo – Médio-baixo	-37,250	12,604	-2,955	,003	,009
Médio-alto – Médio-baixo	8,130	18,894	,430	,667	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais” entre níveis socioeconómicos diferentes

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Médio-alto – Baixo	20,767	19,966	1,040	,298	,895
Médio-alto – Médio-baixo	48,683	18,695	2,604	,009	,028
Baixo – Médio-baixo	-27,916	12,795	-2,182	,029	,087

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

ENTRE GRUPOS DE INQUIRIDOS QUE DIRIGEM ESCOLAS EM DIFERENTES LOCALIZAÇÕES RELATIVAMENTE AOS ASPETOS DA PREPARAÇÃO ADEQUADA

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “gestão de conflitos” entre as diferentes localizações

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Litoral rural – Interior rural	7,570	21,357	,354	,723	1,000
Litoral rural – Litoral suburbano	-27,472	21,706	-1,266	,206	1,000
Litoral rural – Litoral urbano	-31,943	19,573	-1,632	,103	1,000
Litoral rural – Interior suburbano	74,032	29,948	2,472	,013	,202
Litoral rural – Interior urbano	77,524	25,220	3,074	,002	,032
Interior rural – Litoral suburbano	-19,902	18,515	-1,075	,282	1,000
Interior rural – Litoral urbano	-24,373	15,960	-1,527	,127	1,000
Interior rural – Interior suburbano	-66,462	27,722	-2,397	,017	,248
Interior rural – Interior urbano	-69,954	22,532	-3,105	,002	,029
Litoral suburbano – Litoral urbano	-4,471	16,425	-,272	,785	1,000
Litoral suburbano – Interior suburbano	46,561	27,992	1,663	,096	1,000
Litoral suburbano – Interior urbano	50,052	22,864	2,189	,029	,429
Litoral urbano – Interior suburbano	42,089	26,372	1,596	,110	1,000
Litoral urbano – Interior urbano	45,581	20,849	2,186	,029	,432
Interior suburbano – Interior urbano	-3,492	30,797	-,113	,910	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “gestão do tempo” entre as diferentes localizações

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Litoral urbano – Litoral suburbano	1,391	17,469	,080	,937	1,000
Litoral urbano – Interior rural	13,474	16,967	,794	,427	1,000
Litoral urbano – Litoral rural	21,049	20,757	1,014	,311	1,000
Litoral urbano – Interior urbano	48,962	22,113	2,214	,027	,402
Litoral urbano – Interior suburbano	110,006	28,414	3,872	,000	,002
Litoral suburbano – Interior rural	12,083	19,756	,612	,541	1,000

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Litoral suburbano – Litoral rural	19,658	23,092	,851	,395	1,000
Litoral suburbano – Interior urbano	47,571	24,319	1,956	,050	,757
Litoral suburbano – Interior suburbano	108,615	30,163	3,601	,000	,005
Interior rural – Litoral rural	-7,575	22,715	-,333	,739	1,000
Interior rural – Interior urbano	-35,488	23,960	-1,481	,139	1,000
Interior rural – Interior suburbano	-96,532	29,874	-3,231	,001	,018
Litoral rural – Interior urbano	27,914	26,778	1,042	,297	1,000
Litoral rural – Interior suburbano	88,957	32,179	2,764	,006	,086
Interior urbano – Interior suburbano	61,043	33,070	1,846	,065	,974

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto adequadamente preparado “escolha das lideranças intermédias” entre as diferentes localizações

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Interior rural – Litoral suburbano	-23,354	18,376	-1,271	,204	1,000
Interior rural – Litoral urbano	-38,207	15,841	-2,412	,016	,238
Interior rural – Interior urbano	-46,743	22,910	-2,040	,041	,620
Interior rural – Litoral rural	-55,861	21,380	-2,613	,009	,135
Interior rural – Interior suburbano	-94,866	27,621	-3,435	,001	,009
Litoral suburbano – Litoral urbano	-14,853	16,298	-,911	,362	1,000
Litoral suburbano – Interior urbano	23,390	23,228	1,007	,314	1,000
Litoral suburbano – Litoral rural	32,507	21,721	1,497	,135	1,000
Litoral suburbano – Interior suburbano	71,512	27,886	2,564	,010	,155
Litoral urbano – Interior urbano	8,536	21,280	,401	,688	1,000
Litoral urbano – Litoral rural	17,654	19,623	,900	,368	1,000
Litoral urbano – Interior suburbano	56,659	26,285	2,156	,031	,467
Interior urbano – Litoral rural	-9,118	25,671	-,355	,722	1,000
Interior urbano – Interior suburbano	48,123	31,062	1,549	,121	1,000
Litoral rural – Interior suburbano	39,005	29,951	1,302	,193	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

ENTRE DISTRITOS RELATIVAMENTE AO GLOBAL DOS ASPETOS DA PREPARAÇÃO ADEQUADA

Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre distritos do global dos aspetos da preparação adequada

Sample 1 – Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Vila Real – Faro	214,918	215,391	,998	,318	1,000
Vila Real – Leiria	228,880	215,038	1,064	,287	1,000
Vila Real – Setúbal	238,571	188,084	1,268	,205	1,000
Vila Real – Aveiro	527,706	199,417	2,646	,008	1,000
Vila Real – Viana do Castelo	541,611	271,971	1,991	,046	1,000
Vila Real – Lisboa	568,748	182,208	3,121	,002	,275
Vila Real – Santarém	583,660	210,416	2,774	,006	,848
Vila Real – Viseu	-772,552	223,535	-3,456	,001	,084
Vila Real – Bragança	777,751	281,390	2,764	,006	,874
Vila Real – Porto	847,599	181,138	4,679	,000	,000
Vila Real – Braga	897,787	194,170	4,624	,000	,001
Vila Real – Portalegre	1012,139	246,813	4,101	,000	,006
Vila Real – Évora	1099,162	267,054	4,116	,000	,006

<i>Sample 1 – Sample 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Vila Real – Guarda	1137,085	265,520	4,282	,000	,003
Vila Real – Castelo Branco	1169,866	241,692	4,840	,000	,000
Vila Real – Beja	1210,492	230,778	5,245	,000	,000
Vila Real – Coimbra	2040,343	228,164	8,942	,000	,000
Faro – Leiria	-13,961	193,057	-,072	,942	1,000
Faro – Setúbal	-23,652	162,496	-,146	,884	1,000
Faro – Aveiro	312,787	175,490	1,782	,075	1,000
Faro – Viana do Castelo	-326,692	254,946	-1,281	,200	1,000
Faro – Lisboa	-353,830	155,657	-2,273	,023	1,000
Faro – Santarém	-368,742	187,895	-1,962	,050	1,000
Faro – Viseu	-557,634	202,478	-2,754	,006	,901
Faro – Bragança	562,833	264,971	2,124	,034	1,000
Faro – Porto	-632,681	154,404	-4,098	,000	,006
Faro – Braga	682,868	169,503	4,029	,000	,009
Faro – Portalegre	-797,221	227,916	-3,498	,000	,072
Faro – Évora	884,244	249,695	3,541	,000	,061
Faro – Guarda	-922,167	248,053	-3,718	,000	,031
Faro – Castelo Branco	954,948	222,361	4,295	,000	,003
Faro – Beja	995,574	210,447	4,731	,000	,000
Faro – Coimbra	1825,425	207,577	8,794	,000	,000
Leiria – Setúbal	-9,691	162,028	-,060	,952	1,000
Leiria – Aveiro	298,826	175,056	1,707	,088	1,000
Leiria – Viana do Castelo	-312,731	254,648	-1,228	,219	1,000
Leiria – Lisboa	-339,869	155,168	-2,190	,029	1,000
Leiria – Santarém	-354,780	187,490	-1,892	,058	1,000
Leiria – Viseu	-543,672	202,102	-2,690	,007	1,000
Leiria – Bragança	548,871	264,685	2,074	,038	1,000
Leiria – Porto	-618,719	153,911	-4,020	,000	,009
Leiria – Braga	668,907	169,054	3,957	,000	,012
Leiria – Portalegre	-783,259	227,583	-3,442	,001	,088
Leiria – Évora	870,283	249,390	3,490	,000	,074
Leiria – Guarda	908,206	247,747	3,666	,000	,038
Leiria – Castelo Branco	940,986	222,019	4,238	,000	,003
Leiria – Beja	981,613	210,086	4,672	,000	,000
Leiria – Coimbra	1811,464	207,210	8,742	,000	,000
Setúbal – Aveiro	289,135	140,637	2,056	,040	1,000
Setúbal – Viana do Castelo	-303,040	232,335	-1,304	,192	1,000
Setúbal – Lisboa	330,178	114,940	2,873	,004	,623
Setúbal – Santarém	345,089	155,842	2,214	,027	1,000
Setúbal – Viseu	-533,981	173,146	-3,084	,002	,312
Setúbal – Bragança	539,180	243,294	2,216	,027	1,000
Setúbal – Porto	609,028	113,237	5,378	,000	,000
Setúbal – Braga	659,216	133,092	4,953	,000	,000
Setúbal – Portalegre	773,568	202,307	3,824	,000	,020
Setúbal – Évora	860,592	226,561	3,799	,000	,022
Setúbal – Guarda	898,515	224,750	3,998	,000	,010
Setúbal – Castelo Branco	931,295	196,027	4,751	,000	,000
Setúbal – Beja	971,922	182,401	5,328	,000	,000
Setúbal – Coimbra	1801,773	179,082	10,061	,000	,000
Aveiro – Viana do Castelo	-13,905	241,602	-,058	,954	1,000
Aveiro – Lisboa	-41,043	132,676	-,309	,757	1,000
Aveiro – Santarém	-55,954	169,347	-,330	,741	1,000
Aveiro – Viseu	-244,846	185,395	-1,321	,187	1,000
Aveiro – Bragança	-250,045	252,158	-,992	,321	1,000
Aveiro – Porto	-319,893	131,203	-2,438	,015	1,000

<i>Sample 1 – Sample 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Aveiro – Braga	-370,081	148,678	-2,489	,013	1,000
Aveiro – Portalegre	-484,433	212,884	-2,276	,023	1,000
Aveiro – Évora	-571,457	236,054	-2,421	,015	1,000
Aveiro – Guarda	-609,380	234,316	-2,601	,009	1,000
Aveiro – Castelo Branco	-642,160	206,926	-3,103	,002	,293
Aveiro – Beja	-682,787	194,066	-3,518	,000	,066
Aveiro – Coimbra	-1512,638	190,950	-7,922	,000	,000
Viana do Castelo – Lisboa	27,137	227,604	,119	,905	1,000
Viana do Castelo – Santarém	42,049	250,757	,168	,867	1,000
Viana do Castelo – Viseu	-230,941	261,862	-,882	,378	1,000
Viana do Castelo – Bragança	236,140	312,705	,755	,450	1,000
Viana do Castelo – Porto	305,988	226,749	1,349	,177	1,000
Viana do Castelo – Braga	356,176	237,289	1,501	,133	1,000
Viana do Castelo – Portalegre	470,528	281,994	1,669	,095	1,000
Viana do Castelo – Évora	557,552	299,870	1,859	,063	1,000
Viana do Castelo – Guarda	595,475	298,505	1,995	,046	1,000
Viana do Castelo – Castelo Branco	628,255	277,523	2,264	,024	1,000
Viana do Castelo – Beja	668,882	268,072	2,495	,013	1,000
Viana do Castelo – Coimbra	1498,733	265,825	5,638	,000	,000
Lisboa – Santarém	-14,912	148,697	-,100	,920	1,000
Lisboa – Viseu	-203,804	166,744	-1,222	,222	1,000
Lisboa – Bragança	209,003	238,781	,875	,381	1,000
Lisboa – Porto	-278,851	103,183	-2,702	,007	1,000
Lisboa – Braga	329,038	124,650	2,640	,008	1,000
Lisboa – Portalegre	-443,391	196,856	-2,252	,024	1,000
Lisboa – Évora	530,414	221,707	2,392	,017	1,000
Lisboa – Guarda	568,337	219,856	2,585	,010	1,000
Lisboa – Castelo Branco	601,118	190,396	3,157	,002	,244
Lisboa – Beja	641,744	176,335	3,639	,000	,042
Lisboa – Coimbra	1471,595	172,900	8,511	,000	,000
Santarém – Viseu	-188,892	197,178	-,958	,338	1,000
Santarém – Bragança	194,091	260,944	,744	,457	1,000
Santarém – Porto	263,939	147,384	1,791	,073	1,000
Santarém – Braga	314,127	163,135	1,926	,054	1,000
Santarém – Portalegre	428,479	223,221	1,920	,055	1,000
Santarém – Évora	515,502	245,416	2,101	,036	1,000
Santarém – Guarda	553,425	243,746	2,271	,023	1,000
Santarém – Castelo Branco	586,206	217,546	2,695	,007	1,000
Santarém – Beja	626,832	205,352	3,052	,002	,347
Santarém – Coimbra	1456,684	202,410	7,197	,000	,000
Viseu – Bragança	5,199	271,633	,019	,985	1,000
Viseu – Porto	75,047	165,575	,453	,650	1,000
Viseu – Braga	125,235	179,738	,697	,486	1,000
Viseu – Portalegre	239,587	235,628	1,017	,309	1,000
Viseu – Évora	326,611	256,753	1,272	,203	1,000
Viseu – Guarda	364,533	255,156	1,429	,153	1,000
Viseu – Castelo Branco	397,314	230,258	1,726	,084	1,000
Viseu – Beja	437,940	218,775	2,002	,045	1,000
Viseu – Coimbra	1267,792	216,015	5,869	,000	,000
Bragança – Porto	-69,848	237,965	-,294	,769	1,000
Bragança – Braga	120,036	248,029	,484	,628	1,000
Bragança – Portalegre	-234,388	291,089	-,805	,421	1,000
Bragança – Évora	-321,411	308,439	-1,042	,297	1,000
Bragança – Guarda	-359,334	307,111	-1,170	,242	1,000
Bragança – Castelo Branco	-392,115	286,760	-1,367	,172	1,000

<i>Sample 1 – Sample 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Bragança – Beja	432,741	277,624	1,559	,119	1,000
Bragança – Coimbra	-1262,592	275,454	-4,584	,000	,001
Porto – Braga	50,188	123,081	,408	,683	1,000
Porto – Portalegre	164,540	195,866	,840	,401	1,000
Porto – Évora	251,563	220,828	1,139	,255	1,000
Porto – Guarda	289,486	218,970	1,322	,186	1,000
Porto – Castelo Branco	322,267	189,373	1,702	,089	1,000
Porto – Beja	362,893	175,230	2,071	,038	1,000
Porto – Coimbra	1192,745	171,772	6,944	,000	,000
Braga – Portalegre	-114,352	207,977	-,550	,582	1,000
Braga – Évora	-201,376	231,638	-,869	,385	1,000
Braga – Guarda	-239,299	229,867	-1,041	,298	1,000
Braga – Castelo Branco	-272,079	201,873	-1,348	,178	1,000
Braga – Beja	312,706	188,670	1,657	,097	1,000
Braga – Coimbra	-1142,557	185,463	-6,161	,000	,000
Portalegre – Évora	87,023	277,255	,314	,754	1,000
Portalegre – Guarda	124,946	275,778	,453	,650	1,000
Portalegre – Castelo Branco	157,727	252,918	,624	,533	1,000
Portalegre – Beja	198,353	242,510	,818	,413	1,000
Portalegre – Coimbra	1028,204	240,023	4,284	,000	,003
Évora – Guarda	-37,923	294,032	-,129	,897	1,000
Évora – Castelo Branco	70,703	272,707	,259	,795	1,000
Évora – Beja	111,330	263,083	,423	,672	1,000
Évora – Coimbra	941,181	260,793	3,609	,000	,047
Guarda – Castelo Branco	32,781	271,205	,121	,904	1,000
Guarda – Beja	73,407	261,525	,281	,779	1,000
Guarda – Coimbra	903,258	259,221	3,485	,000	,075
Castelo Branco – Beja	40,626	237,296	,171	,864	1,000
Castelo Branco – Coimbra	-870,478	234,754	-3,708	,000	,032
Beja – Coimbra	-829,851	223,502	-3,713	,000	,031

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

ENTRE ESCALÕES ETÁRIOS RELATIVAMENTE AOS ASPETOS PROBLEMÁTICOS

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “lidar com o fraco desempenho das pessoas” entre escalões etários

<i>Amostra 1 – Amostra 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Entre 35 e 44 – \geq 55 anos	-22,208	21,169	-1,049	,294	,882
Entre 35 e 44 – Entre 45 e 54	-51,576	20,766	-2,484	,013	,039
\geq 55 anos – Entre 45 e 54	29,367	13,021	2,255	,024	,072

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “gestão de conflitos” entre escalões etários

<i>Amostra 1 – Amostra 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
\geq 55 anos – Entre 45 e 54	29,318	12,741	2,301	,021	,064
\geq 55 anos – Entre 35 e 44	39,736	20,765	1,914	,056	,167
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	10,417	20,366	,512	,609	1,000

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
-----------------------	-------------------	------------	---------------------	------	-----------

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “gestão do tempo” entre escalões etários

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
≥ 55 anos – Entre 45 e 54	35,527	13,277	2,676	,007	,022
≥ 55 anos – Entre 35 e 44	45,030	21,603	2,084	,037	,111
Entre 45 e 54-Entre 35 e 44	9,503	21,168	,449	,653	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “isolamento que o cargo acarreta” entre escalões etários

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
≥ 55 anos – Entre 35 e 44	31,723	21,623	1,467	,142	,427
≥ 55 anos – Entre 45 e 54	47,157	13,333	3,537	,000	,001
Entre 45 e 54-Entre 35 e 44	-15,434	21,199	-,728	,467	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal” entre escalões etários

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
≥ 55 anos – Entre 45 e 54	47,020	13,454	3,495	,000	,001
≥ 55 anos – Entre 35 e 44	51,247	21,871	2,343	,019	,057
Entre 45 e 54 – Entre 35 e 44	4,228	21,455	,197	,844	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “gestão da burocracia” entre escalões etários

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
≥ 55 anos – Entre 35 e 44	28,058	21,431	1,309	,190	,571
≥ 55 anos – Entre 45 e 54	40,552	13,160	3,081	,002	,006
Entre 35 e 44 – Entre 45 e 54	-12,495	21,009	-,595	,552	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

ENTRE COMUNIDADES COM DIFERENTES NÍVEIS SOCIOECONÓMICOS RELATIVAMENTE AOS ASPETOS PROBLEMÁTICOS

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “desenvolvimento e comunicação da visão e missão” entre níveis socioeconómicos diferentes

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Médio-alto – Médio-baixo	18,491	19,245	,961	,337	1,000
Médio-alto – Baixo	48,140	20,503	2,348	,019	,057
Médio-baixo – Baixo	29,648	12,913	2,296	,022	,065

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “melhoria do ensino aprendizagem” entre níveis socioeconómicos diferentes

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Médio-alto – Médio-baixo	33,721	20,376	1,655	,098	,294
Médio-alto – Baixo	87,482	21,715	4,029	,000	,000
Médio-baixo – Baixo	53,761	13,700	3,924	,000	,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “manutenção das iniciativas de melhoria” entre níveis socioeconómicos diferentes

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Médio-alto – Médio-baixo	19,546	20,240	,966	,334	1,000
Médio-alto – Baixo	55,326	21,587	2,563	,010	,031
Médio-baixo – Baixo	35,780	13,635	2,624	,009	,026

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Comparações múltiplas das ordens de Dunn do aspeto problemático “equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais” entre níveis socioeconómicos diferentes

Amostra 1 – Amostra 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Médio-baixo – Médio-alto	-3,579	19,635	-,182	,855	1,000
Médio-baixo – Baixo	39,978	13,350	2,995	,003	,008
Médio-alto – Baixo	36,400	20,930	1,739	,082	,246

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

ENTRE DISTRITOS RELATIVAMENTE AOS ASPETOS ATUALMENTE PROBLEMÁTICOS

Comparações múltiplas das ordens de Dunn entre distritos do global dos aspetos atualmente problemáticos

Sample 1 – Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig.
Coimbra – Beja	198,967	235,352	,845	,398	1,000
Coimbra – Castelo Branco	501,429	247,174	2,029	,042	1,000
Coimbra – Bragança	600,834	290,205	2,070	,038	1,000
Coimbra – Aveiro	645,910	200,451	3,222	,001	,195
Coimbra – Braga	665,220	195,117	3,409	,001	,100
Coimbra – Évora	-701,658	275,124	-2,550	,011	1,000
Coimbra – Santarém	-791,374	212,890	-3,717	,000	,031

<i>Sample 1 – Sample 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Coimbra – Viana do Castelo	-864,193	280,453	-3,081	,002	,315
Coimbra – Porto	-946,242	180,566	-5,240	,000	,000
Coimbra – Lisboa	-1024,492	181,838	-5,634	,000	,000
Coimbra – Portalegre	-1066,774	252,492	-4,225	,000	,004
Coimbra – Faro	-1072,433	218,665	-4,904	,000	,000
Coimbra – Leiria	-1147,933	217,897	-5,268	,000	,000
Coimbra – Setúbal	-1212,124	188,444	-6,432	,000	,000
Coimbra – Guarda	-1248,810	274,787	-4,545	,000	,001
Coimbra – Vila Real	-1389,473	239,945	-5,791	,000	,000
Coimbra – Viseu	-1630,173	228,883	-7,122	,000	,000
Beja – Castelo Branco	-302,462	250,190	-1,209	,227	1,000
Beja – Bragança	-401,866	292,778	-1,373	,170	1,000
Beja – Aveiro	446,943	204,159	2,189	,029	1,000
Beja – Braga	-466,253	198,924	-2,344	,019	1,000
Beja – Évora	-502,691	277,837	-1,809	,070	1,000
Beja – Santarém	-592,407	216,385	-2,738	,006	,946
Beja – Viana do Castelo	-665,226	283,115	-2,350	,019	1,000
Beja – Porto	-747,275	184,674	-4,046	,000	,008
Beja – Lisboa	-825,525	185,917	-4,440	,000	,001
Beja – Portalegre	-867,807	255,446	-3,397	,001	,104
Beja – Faro	-873,466	222,069	-3,933	,000	,013
Beja – Leiria	-948,966	221,313	-4,288	,000	,003
Beja – Setúbal	-1013,157	192,384	-5,266	,000	,000
Beja – Guarda	-1049,843	277,504	-3,783	,000	,024
Beja – Vila Real	-1190,505	243,051	-4,898	,000	,000
Beja – Viseu	-1431,206	232,137	-6,165	,000	,000
Castelo Branco – Bragança	99,405	302,363	,329	,742	1,000
Castelo Branco – Aveiro	144,481	217,681	,664	,507	1,000
Castelo Branco – Braga	163,791	212,780	,770	,441	1,000
Castelo Branco – Évora	-200,229	287,920	-,695	,487	1,000
Castelo Branco – Santarém	-289,945	229,187	-1,265	,206	1,000
Castelo Branco – Viana do Castelo	-362,764	293,016	-1,238	,216	1,000
Castelo Branco – Porto	-444,813	199,521	-2,229	,026	1,000
Castelo Branco – Lisboa	-523,063	200,673	-2,607	,009	1,000
Castelo Branco – Portalegre	-565,345	266,377	-2,122	,034	1,000
Castelo Branco – Faro	-571,004	234,561	-2,434	,015	1,000
Castelo Branco – Leiria	-646,504	233,845	-2,765	,006	,872
Castelo Branco – Setúbal	-710,695	206,678	-3,439	,001	,089
Castelo Branco – Guarda	-747,381	287,598	-2,599	,009	1,000
Castelo Branco – Vila Real	-888,044	254,515	-3,489	,000	,074
Castelo Branco – Viseu	-1128,744	244,115	-4,624	,000	,001
Bragança – Aveiro	45,077	265,535	,170	,865	1,000
Bragança – Braga	64,387	261,532	,246	,806	1,000
Bragança – Évora	-100,825	325,610	-,310	,757	1,000
Bragança – Santarém	-190,540	275,047	-,693	,488	1,000
Bragança – Viana do Castelo	-263,359	330,124	-,798	,425	1,000
Bragança – Porto	-345,409	250,863	-1,377	,169	1,000
Bragança – Lisboa	-423,659	251,780	-1,683	,092	1,000
Bragança – Portalegre	-465,941	306,726	-1,519	,129	1,000
Bragança – Faro	-471,600	279,541	-1,687	,092	1,000
Bragança – Leiria	-547,099	278,940	-1,961	,050	1,000
Bragança – Setúbal	-611,291	256,592	-2,382	,017	1,000
Bragança – Guarda	-647,976	325,325	-1,992	,046	1,000
Bragança – Vila Real	-788,639	296,483	-2,660	,008	1,000
Bragança – Viseu	-1029,339	287,604	-3,579	,000	,053

<i>Sample 1 – Sample 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Aveiro – Braga	-19,310	156,079	-,124	,902	1,000
Aveiro – Évora	-55,748	248,965	-,224	,823	1,000
Aveiro – Santarém	-145,464	177,798	-,818	,413	1,000
Aveiro – Viana do Castelo	-218,283	254,841	-,857	,392	1,000
Aveiro – Porto	-300,332	137,456	-2,185	,029	1,000
Aveiro – Lisboa	-378,582	139,122	-2,721	,007	,995
Aveiro – Portalegre	-420,864	223,701	-1,881	,060	1,000
Aveiro – Faro	-426,523	184,674	-2,310	,021	1,000
Aveiro – Leiria	-502,022	183,764	-2,732	,006	,963
Aveiro – Setúbal	-566,214	147,653	-3,835	,000	,019
Aveiro – Guarda	-602,900	248,592	-2,425	,015	1,000
Aveiro – Vila Real	-743,562	209,436	-3,550	,000	,059
Aveiro – Viseu	-984,263	196,666	-5,005	,000	,000
Braga – Évora	-36,438	244,691	-,149	,882	1,000
Braga – Santarém	-126,153	171,763	-,734	,463	1,000
Braga – Viana do Castelo	-198,972	250,667	-,794	,427	1,000
Braga – Porto	-281,022	129,554	-2,169	,030	1,000
Braga – Lisboa	-359,272	131,321	-2,736	,006	,952
Braga – Portalegre	-401,554	218,935	-1,834	,067	1,000
Braga – Faro	-407,213	178,871	-2,277	,023	1,000
Braga – Leiria	-482,712	177,930	-2,713	,007	1,000
Braga – Setúbal	-546,904	140,326	-3,897	,000	,015
Braga – Guarda	-583,589	244,312	-2,389	,017	1,000
Braga – Vila Real	-724,252	204,337	-3,544	,000	,060
Braga – Viseu	-964,952	191,227	-5,046	,000	,000
Évora – Santarém	-89,716	259,085	-,346	,729	1,000
Évora – Viana do Castelo	-162,534	316,949	-,513	,608	1,000
Évora – Porto	-244,584	233,253	-1,049	,294	1,000
Évora – Lisboa	-322,834	234,239	-1,378	,168	1,000
Évora – Portalegre	-365,116	292,498	-1,248	,212	1,000
Évora – Faro	-370,775	263,851	-1,405	,160	1,000
Évora – Leiria	-446,274	263,215	-1,695	,090	1,000
Évora – Setúbal	-510,466	239,404	-2,132	,033	1,000
Évora – Guarda	-547,151	311,947	-1,754	,079	1,000
Évora – Vila Real	-687,814	281,738	-2,441	,015	1,000
Évora – Viseu	-928,514	272,379	-3,409	,001	,100
Santarém – Viana do Castelo	-72,819	264,737	-,275	,783	1,000
Santarém – Porto	154,868	155,035	,999	,318	1,000
Santarém – Lisboa	233,118	156,515	1,489	,136	1,000
Santarém – Portalegre	275,400	234,913	1,172	,241	1,000
Santarém – Faro	281,059	198,107	1,419	,156	1,000
Santarém – Leiria	356,559	197,258	1,808	,071	1,000
Santarém – Setúbal	-420,750	164,143	-2,563	,010	1,000
Santarém – Guarda	457,436	258,727	1,768	,077	1,000
Santarém – Vila Real	-598,099	221,371	-2,702	,007	1,000
Santarém – Viseu	-838,799	209,331	-4,007	,000	,009
Viana do Castelo – Porto	82,049	239,515	,343	,732	1,000
Viana do Castelo – Lisboa	160,299	240,475	,667	,505	1,000
Viana do Castelo – Portalegre	202,581	297,516	,681	,496	1,000
Viana do Castelo – Faro	208,240	269,403	,773	,440	1,000
Viana do Castelo – Leiria	283,740	268,779	1,056	,291	1,000
Viana do Castelo – Setúbal	347,931	245,509	1,417	,156	1,000
Viana do Castelo – Guarda	384,617	316,657	1,215	,225	1,000
Viana do Castelo – Vila Real	-525,280	286,944	-1,831	,067	1,000
Viana do Castelo – Viseu	-765,980	277,760	-2,758	,006	,891

<i>Sample 1 – Sample 2</i>	<i>Test Statistic</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Std. Test Statistic</i>	<i>Sig.</i>	<i>Adj. Sig.</i>
Porto – Lisboa	78,250	108,529	,721	,471	1,000
Porto – Portalegre	120,532	206,072	,585	,559	1,000
Porto – Faro	126,191	162,875	,775	,438	1,000
Porto – Leiria	201,690	161,841	1,246	,213	1,000
Porto – Setúbal	-265,882	119,268	-2,229	,026	1,000
Porto – Guarda	302,568	232,855	1,299	,194	1,000
Porto – Vila Real	-443,230	190,492	-2,327	,020	1,000
Porto – Viseu	-683,931	176,355	-3,878	,000	,016
Lisboa – Portalegre	-42,282	207,188	-,204	,838	1,000
Lisboa – Faro	47,941	164,284	,292	,770	1,000
Lisboa – Leiria	123,440	163,259	,756	,450	1,000
Lisboa – Setúbal	-187,632	121,185	-1,548	,122	1,000
Lisboa – Guarda	224,317	233,843	,959	,337	1,000
Lisboa – Vila Real	-364,980	191,698	-1,904	,057	1,000
Lisboa – Viseu	-605,680	177,657	-3,409	,001	,100
Portalegre – Faro	5,659	240,159	,024	,981	1,000
Portalegre – Leiria	81,158	239,459	,339	,735	1,000
Portalegre – Setúbal	-145,350	213,009	-,682	,495	1,000
Portalegre – Guarda	182,036	292,181	,623	,533	1,000
Portalegre – Vila Real	-322,698	259,683	-1,243	,214	1,000
Portalegre – Viseu	-563,398	249,498	-2,258	,024	1,000
Faro – Leiria	-75,499	203,478	-,371	,711	1,000
Faro – Setúbal	-139,691	171,567	-,814	,416	1,000
Faro – Guarda	-176,377	263,500	-,669	,503	1,000
Faro – Vila Real	-317,039	226,931	-1,397	,162	1,000
Faro – Viseu	-557,739	215,201	-2,592	,010	1,000
Leiria – Setúbal	-64,192	170,587	-,376	,707	1,000
Leiria – Guarda	100,877	262,862	,384	,701	1,000
Leiria – Vila Real	-241,540	226,190	-1,068	,286	1,000
Leiria – Viseu	-482,240	214,420	-2,249	,025	1,000
Setúbal – Guarda	36,686	239,016	,153	,878	1,000
Setúbal – Vila Real	-177,348	197,976	-,896	,370	1,000
Setúbal – Viseu	-418,048	184,413	-2,267	,023	1,000
Guarda – Vila Real	-140,663	281,409	-,500	,617	1,000
Guarda – Viseu	-381,363	272,039	-1,402	,161	1,000
Vila Real – Viseu	-240,700	236,792	-1,017	,309	1,000

Cada linha testa a hipótese nula em que as distribuições Amostra 1 e Amostra 2 são iguais.

As significâncias assintóticas (teste de dois lados) são exibidas. O nível de significância é ,05.

Anexo CCC – Ordenação dos aspetos da adequada preparação na amostra e na subamostra de inquiridos no exercício do cargo há três ou menos anos

Ordenação dos aspetos da adequada preparação na amostra total (n=543) e na subamostra de inquiridos no cargo há ≤ 3 anos (n=143)

Amostra total (n=543)			Subamostra ≤ 3 anos no cargo de diretor (n=143)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Conhecimento da cultura da comunidade	94,63	5,37	Conhecimento da cultura da comunidade	97,2	2,8
Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,11	5,89	Promoção de relações positivas	94,29	5,71
Promoção de relações positivas	91,60	8,40	Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,2	5,8
Desenvolvimento de parcerias	90,30	9,70	Desenvolvimento de parcerias	93,62	6,38
↑ Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,72	11,28	Melhoria do ensino-aprendizagem	93,62	6,38
↑ Autoconfiança enquanto líder	87,71	12,29	↑ Manutenção das iniciativas de melhoria	92,81	7,19
Melhoria do ensino-aprendizagem	86,22	13,78	↑ Gestão de recursos humanos	92,31	7,69
Escolha das lideranças intermédias	85,50	14,50	Escolha das lideranças intermédias	90,78	9,22
Trabalho e relação com os pais	85,47	14,53	↓ Trabalho e relação com o Conselho Geral*	90,44	9,56
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	83,08	16,92	Desenvolvimento e comunicação visão e missão	90	10
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	82,28	17,72	↓ Autoconfiança enquanto líder*	89,44	10,56
Gestão de conflitos	81,97	18,03	Trabalho e relação com os pais	87,32	12,68
↓ Gestão de recursos humanos	81,63	18,37	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	86,86	13,14
↓ Manutenção das iniciativas de melhoria	81,61	18,39	Gestão de conflitos	85,92	14,08
Dinamização do desenvolvimento profissional	80,08	19,92	Dinamização do desenvolvimento profissional	85	15
Domínio e interpretação da legislação	72,54	27,46	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	75,54	24,46
Isolamento que o cargo acarreta	67,99	32,01	Domínio e interpretação da legislação	73,24	26,76
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	65,85	34,15	Isolamento que o cargo acarreta	71,22	28,78
Equilíbrio entre exigências do sistema e nec. locais	64,94	35,06	Contratação de pessoal	67,63	32,37
Gestão do tempo	63,69	36,31	Gestão do tempo	65,49	34,51
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,33	36,67	Equilíbrio entre exigências do sistema e nec. locais	62,77	37,23
Contratação de pessoal	59,47	40,53	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	60,58	39,42
Aquisição de equipamentos	54,21	45,79	Gestão da burocracia	58,16	41,84
Gestão da burocracia	54,10	45,90	Aquisição de equipamentos	55,71	44,29
Gestão financeira	50,94	49,06	Gestão financeira	48,23	51,77

* Na comparação entre amostras, não obstante de haver descida deste aspeto no *ranking* do grupo, a percentagem de concordância é mais elevada do que na amostra total (n=543).

NOTA: Na comparação dos *rankings* entre as amostras são assinaladas as subidas e as descidas de posição quando estas ultrapassam três posições de diferença.

Anexo DDD – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pelo género

Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pelo género

Masculino (n=311)			Feminino (n=232)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Conhecimento da cultura da comunidade	94,5	5,5	Conhecimento da cultura da comunidade	94,81	5,19
Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,39	5,61	Sentimento de credibilidade da comunidade local	93,72	6,28
Promoção de relações positivas	92,81	7,19	Promoção de relações positivas	90	10
Desenvolvimento de parcerias	91,21	8,79	Desenvolvimento de parcerias	89,08	10,92
Trabalho e relação com o Conselho Geral	90,82	9,18	Trabalho e relação com o Conselho Geral	85,9	14,1
Autoconfiança enquanto líder	90,58	9,42	Trabalho e relação com os pais	85,22	14,78
Melhoria do ensino-aprendizagem	88,6	11,4	Autoconfiança enquanto líder	83,84	16,16
Escolha das lideranças intermédias	88,27	11,73	Melhoria do ensino-aprendizagem	83,04	16,96
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	86,42	13,58	Escolha das lideranças intermédias	81,82	18,18
↑ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	85,76	14,24	↑ Dinamização do desenvolvimento profissional	81,42	18,58
↓ Trabalho e relação com os pais*	85,67	14,33	Gestão de conflitos	79,13	20,87
Gestão de recursos humanos	84,74	15,26	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	78,57	21,43
Manutenção das iniciativas de melhoria	84,26	15,74	Manutenção das iniciativas de melhoria	78,07	21,93
Gestão de conflitos	84,09	15,91	↓ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	77,53	22,47
↓ Dinamização do desenvolvimento profissional	79,08	20,92	Gestão de recursos humanos	77,49	22,51
↑ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	72,46	27,54	Domínio e interpretação da legislação	72,73	27,27
Domínio e interpretação da legislação	72,4	27,6	Isolamento que o cargo acarreta	67,86	32,14
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	70	30	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	61,43	38,57
Gestão do tempo	68,83	31,17	Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	58,11	41,89
Isolamento que o cargo acarreta	68,09	31,91	↓ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	56,89	43,11
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	64,71	35,29	Gestão do tempo	56,77	43,23
Contratação de pessoal	64,05	35,95	Contratação de pessoal	53,3	46,7
Aquisição de equipamentos	62,95	37,05	Gestão da burocracia	48,25	51,75
Gestão da burocracia	58,44	41,56	Aquisição de equipamentos	42,61	57,39
Gestão financeira	57,19	42,81	Gestão financeira	42,54	57,46

* Na comparação entre amostras, não obstante de haver descida deste aspeto no *ranking*, a percentagem de concordância é mais elevada neste grupo do que no outro grupo.

Anexo EEE – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela experiência no cargo

Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela experiência no cargo

6 anos no cargo e ≥ 20 em cargos de gestão de topo (n=31)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
↑ Sentimento de credibilidade da comunidade local	100	0	
Desenvolvimento de parcerias	96,55	3,45	
↑ Trabalho e relação com o Conselho Geral	96,55	3,45	
↑ Autoconfiança enquanto líder	96,55	3,45	
Conhecimento da cultura da comunidade	93,55	6,45	
↑ Escolha das lideranças intermédias	93,33	6,67	
Promoção de relações positivas	90,32	9,68	
Trabalho e relação com os pais	86,67	13,33	
Gestão de recursos humanos	86,67	13,33	
Dinamização do desenvolvimento profissional	86,21	13,79	
↓ Manutenção das iniciativas de melhoria	86,21	13,79	
↓ Melhoria do ensino-aprendizagem	83,33	16,67	
Gestão de conflitos	83,33	16,67	
↑ Isolamento que o cargo acarreta	83,33	16,67	
↑ Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	82,76	17,24	
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	82,14	17,86	
Gestão do tempo	80,65	19,35	
↓ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	80	20	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	79,31	20,69	
Domínio e interpretação da legislação	75,86	24,14	
↓ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	73,33	26,67	
Aquisição de equipamentos	73,33	26,67	
Gestão financeira	66,67	33,33	
Contratação de pessoal	65,52	34,48	
Gestão da burocracia	60,71	39,29	

≤ 3 anos no cargo e sem exercício de cargos de gestão de topo (n=25)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
↑ Melhoria do ensino-aprendizagem	100	0	
Conhecimento da cultura da comunidade	96	4	
Desenvolvimento de parcerias	96	4	
Promoção de relações positivas	96	4	
↓ Sentimento de credibilidade da comunidade local	95,65	4,35	
Gestão de recursos humanos	92	8	
↑ Manutenção das iniciativas de melhoria	92	8	
Trabalho e relação com os pais	88	12	
Gestão de conflitos	87,5	12,5	
↑ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	87,5	12,5	
↓ Autoconfiança enquanto líder	84	16	
Dinamização do desenvolvimento profissional	84	16	
↓ Trabalho e relação com o Conselho Geral	83,33	16,67	
↓ Escolha das lideranças intermédias	80	20	
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	80	20	
↑ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	78,26	21,74	
Domínio e interpretação da legislação	76	24	
↓ Isolamento que o cargo acarreta	72	28	
Gestão do tempo	68	32	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,33	41,67	
↓ Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	56	44	
Gestão da burocracia	52	48	
Contratação de pessoal	50	50	
Aquisição de equipamentos	44	56	
Gestão financeira	40	60	

Anexo FFF – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela formação especializada em administração escolar

Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela formação especializada em administração escolar

Sem formação especializada antes da eleição (n=249)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Conhecimento da cultura da comunidade	95,95	4,05
Sentimento de credibilidade da comunidade local	93,85	6,15
Promoção de relações positivas	91,94	8,06
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,52	11,48
Desenvolvimento de parcerias	87,3	12,7
Melhoria do ensino-aprendizagem	87,1	12,9
Escolha das lideranças intermédias	85,83	14,17
Autoconfiança enquanto líder	84,27	15,73
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	82,99	17,01
Trabalho e relação com os pais	81,63	18,37
Gestão de conflitos	80,24	19,76
Gestão de recursos humanos	79,92	20,08
Manutenção das iniciativas de melhoria	79,92	20,08
↓ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	77,64	22,36
Dinamização do desenvolvimento profissional	77,27	22,73
Domínio e interpretação da legislação	69,51	30,49
Isolamento que o cargo acarreta	69,01	30,99
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	67,9	32,1
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	62,96	37,04
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	62,18	37,82
↓ Gestão do tempo	58,37	41,63
Contratação de pessoal	56,33	43,67
Gestão da burocracia	51,63	48,37
Aquisição de equipamentos	48,98	51,02
Gestão financeira	46,34	53,66

Com formação especializada antes da eleição (n=294)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,33	5,67
Conhecimento da cultura da comunidade	93,52	6,48
Desenvolvimento de parcerias	92,81	7,19
Promoção de relações positivas	91,32	8,68
Autoconfiança enquanto líder	90,66	9,34
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,89	11,11
Trabalho e relação com os pais	88,7	11,3
↑ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	86,21	13,79
Melhoria do ensino-aprendizagem	85,47	14,53
Escolha das lideranças intermédias	85,22	14,78
Gestão de conflitos	83,45	16,55
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	83,16	16,84
Gestão de recursos humanos	83,1	16,9
Manutenção das iniciativas de melhoria	83,04	16,96
Dinamização do desenvolvimento profissional	82,41	17,59
Domínio e interpretação da legislação	75,09	24,91
↑ Gestão do tempo	68,15	31,85
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	67,25	32,75
Isolamento que o cargo acarreta	67,13	32,87
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	64,11	35,89
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,64	36,36
Contratação de pessoal	62,15	37,85
Aquisição de equipamentos	58,62	41,38
Gestão da burocracia	56,21	43,79
Gestão financeira	54,86	45,14

Anexo GGG – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela formação em administração escolar (independentemente de ser ou não especializada)


Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela formação em administração escolar (independentemente de ser especializada)


Sem formação em administração escolar antes da eleição (n=174)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Conhecimento da cultura da comunidade	95,35	4,65
Sentimento de credibilidade da comunidade local	92,94	7,06
Promoção de relações positivas	92,49	7,51
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,82	11,18
↑ Melhoria do ensino-aprendizagem	86,71	13,29
Desenvolvimento de parcerias	86,47	13,53
Escolha das lideranças intermédias	83,91	16,09
↑ Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	83,73	16,27
↓ Autoconfiança enquanto líder	82,66	17,34
Gestão de conflitos	80,92	19,08
↓ Trabalho e relação com os pais	80,81	19,19
Manutenção das iniciativas de melhoria	80	20
Gestão de recursos humanos	77,59	22,41
Dinamização do desenvolvimento profissional	76,33	23,67
↓ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	74,42	25,58
Domínio e interpretação da legislação	70,93	29,07
Isolamento que o cargo acarreta	70,24	29,76
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	69,23	30,77
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	62,65	37,35
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	62,35	37,65
Gestão do tempo	58,14	41,86
Contratação de pessoal	57,31	42,69
Gestão da burocracia	51,74	48,26
Aquisição de equipamentos	48,84	51,16
Gestão financeira	45,09	54,91

Com formação em administração escolar antes da eleição (n=369)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,66	5,34
Conhecimento da cultura da comunidade	94,29	5,71
Desenvolvimento de parcerias	92,08	7,92
Promoção de relações positivas	91,18	8,82
↑ Autoconfiança enquanto líder	90,11	9,89
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,67	11,33
↑ Trabalho e relação com os pais	87,67	12,33
Escolha das lideranças intermédias	86,26	13,74
↓ Melhoria do ensino-aprendizagem	85,99	14,01
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	85,99	14,01
Gestão de recursos humanos	83,56	16,44
↓ Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	82,78	17,22
Gestão de conflitos	82,47	17,53
Manutenção das iniciativas de melhoria	82,37	17,63
Dinamização do desenvolvimento profissional	81,82	18,18
Domínio e interpretação da legislação	73,3	26,7
Isolamento que o cargo acarreta	66,94	33,06
Gestão do tempo	66,3	33,7
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	66,01	33,99
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	64,27	35,73
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,79	36,21
Contratação de pessoal	60,5	39,5
Aquisição de equipamentos	56,75	43,25
Gestão da burocracia	55,22	44,78
Gestão financeira	53,74	46,26

Anexo HHH – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela qualificação mais elevada

Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem pela qualificação mais elevada

Bacharelato ou Licenciatura (n=312)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Conhecimento da cultura da comunidade	94,5	5,5
Sentimento de credibilidade da comunidade local	93,07	6,93
Promoção de relações positivas	91,59	8,41
Desenvolvimento de parcerias	89,25	10,75
Trabalho e relação com o Conselho Geral	89,25	10,75
Autoconfiança enquanto líder	85,76	14,24
Escolha das lideranças intermédias	84,57	15,43
Trabalho e relação com os pais	84,14	15,86
Melhoria do ensino-aprendizagem	84,14	15,86
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	82,51	17,49
Gestão de conflitos	80,58	19,42
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	80,52	19,48
Gestão de recursos humanos	80	20
Manutenção das iniciativas de melhoria	79,8	20,2
Dinamização do desenvolvimento profissional	78,03	21,97
Domínio e interpretação da legislação	72,26	27,74
Isolamento que o cargo acarreta	68,52	31,48
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	66,45	33,55
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	63,91	36,09
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	62,09	37,91
 Gestão do tempo	60,39	39,61
Contratação de pessoal	58,82	41,18
Aquisição de equipamentos	52,27	47,73
Gestão da burocracia	50,97	49,03
Gestão financeira	49,35	50,65

Mestrado ou Doutoramento (n=231)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Sentimento de credibilidade da comunidade local	95,52	4,48
Conhecimento da cultura da comunidade	94,81	5,19
Desenvolvimento de parcerias	91,7	8,3
Promoção de relações positivas	91,63	8,37
Autoconfiança enquanto líder	90,35	9,65
Melhoria do ensino-aprendizagem	89,04	10,96
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88	12
Trabalho e relação com os pais	87,28	12,72
Escolha das lideranças intermédias	86,78	13,22
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	84,65	15,35
Manutenção das iniciativas de melhoria	84,07	15,93
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	83,86	16,14
Gestão de conflitos	83,84	16,16
Gestão de recursos humanos	83,84	16,16
Dinamização do desenvolvimento profissional	82,82	17,18
Domínio e interpretação da legislação	72,93	27,07
 Gestão do tempo	68,12	31,88
Isolamento que o cargo acarreta	67,26	32,74
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	66,36	33,64
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	65,04	34,96
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	65,02	34,98
Contratação de pessoal	60,35	39,65
Gestão da burocracia	58,41	41,59
Aquisição de equipamentos	56,83	43,17
Gestão financeira	53,13	46,87

Anexo III – Sinopse das ordenações dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor

Sinopse das ordenações dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor

Aspetos	n=543 %	≤3 n=143 %	Masc n=311 %	Fem n=232 %	6 e ≥ 20 topo n=31 %	≤3 s/ topo n=25 %	s/FE antes n=249 %	c/FE antes n=294 %	s/FAE antes n=174 %	c/FAE antes n=369 %	Bac Lic n=312 %	Mes Dou n=231 %
Conhecimento da cultura da comunidade	94,63	97,20	94,50	94,81	93,55	96	95,95	93,52	95,35	94,29	94,50	94,81
Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,11	94,20	94,39	93,72	100	95,65	93,85	94,33	92,94	94,66	93,07	95,52
Promoção de relações positivas	91,60	94,29	92,81	90	90,32	96	91,94	91,32	92,49	91,18	91,59	91,63
Desenvolvimento de parcerias	90,30	93,62	91,21	89,08	96,55	96	87,30	92,81	86,47	92,08	89,25	91,70
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,72	90,44	90,82	85,90	96,55	83,33	88,52	88,89	88,82	88,67	89,25	88
Autoconfiança enquanto líder	87,71	89,44	90,58	83,84	96,55	84	84,27	90,66	82,66	90,11	85,76	90,35
Melhoria do ensino-aprendizagem	86,22	93,62	88,60	83,04	83,33	100	87,10	85,47	86,71	85,99	84,14	89,04
Escolha das lideranças intermédias	85,50	90,78	88,27	81,82	93,33	80	85,83	85,22	83,91	86,26	84,57	86,78
Trabalho e relação com os pais	85,47	87,32	85,67	85,22	86,67	88	81,63	88,70	80,81	87,67	84,14	87,28
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	83,08	86,86	86,42	78,57	82,14	80	82,99	83,16	83,73	82,78	82,51	83,86
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	82,28	90	85,76	77,53	80	87,50	77,64	86,21	74,42	85,99	80,52	84,65
Gestão de conflitos	81,97	85,92	84,09	79,13	83,33	87,50	80,24	83,45	80,92	82,47	80,58	83,84
Gestão de recursos humanos	81,63	92,31	84,74	77,49	86,67	92	79,92	83,10	77,59	83,56	80	83,84
Manutenção das iniciativas de melhoria	81,61	92,81	84,26	78,07	86,21	92	79,92	83,04	80,00	82,37	79,80	84,07
Dinamização do desenvolvimento profissional	80,08	85	79,08	81,42	86,21	84	77,27	82,41	76,33	81,82	78,03	82,82
Domínio e interpretação da legislação	72,54	73,24	72,40	72,73	75,86	76	69,51	75,09	70,93	73,30	72,26	72,93
Isolamento que o cargo acarreta	67,99	71,22	68,09	67,86	83,33	72	69,01	67,13	70,24	66,94	68,52	67,26
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	65,85	75,54	72,46	56,89	73,33	78,26	67,90	64,11	69,23	64,27	66,45	65,04
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	64,94	62,77	70	58,11	82,76	56	62,18	67,25	62,65	66,01	63,91	66,36
Gestão do tempo	63,69	65,49	68,83	56,77	80,65	68	58,37	68,15	58,14	66,30	60,39	68,12
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,33	60,58	64,71	61,43	79,31	58,33	62,96	63,64	62,35	63,79	62,09	65,02
Contratação de pessoal	59,47	67,63	64,05	53,30	65,52	50	56,33	62,15	57,31	60,50	58,82	60,35
Aquisição de equipamentos	54,21	55,71	62,95	42,61	73,33	44	48,98	58,62	48,84	56,75	52,27	56,83
Gestão da burocracia	54,10	58,16	58,44	48,25	60,71	52	51,63	56,21	51,74	55,22	50,97	58,41
Gestão financeira	50,94	48,23	57,19	42,54	66,67	40	46,34	54,86	45,09	53,74	49,35	53,13

Apresentamos os resultados (percentagens de concordância) das subamostras baseadas em variáveis-caraterísticas do diretor relativamente aos aspetos da adequada preparação antes da eleição para o cargo. n=543 refere-se à amostra total, ≤3 n=143 refere-se aos inquiridos com tempo no cargo inferior ou igual a 3 anos, Masc n=311 refere-se aos inquiridos do género masculino, Fem n=232 refere-se aos inquiridos de género feminino, 6 e ≥ 20 topo n=31 refere-se aos inquiridos a exercer o cargo de diretor há 6 anos e com experiência superior ou igual a 20 anos no exercício de cargos de topo, ≤3 s/ topo n=25 refere-se aos inquiridos no exercício do cargo com tempo inferior ou igual a 3 anos e sem terem exercido cargos de topo, s/FE antes n=249 refere-se aos inquiridos que não detinham Formação Especializada antes da eleição para o cargo, c/FE antes n=294 refere-se aos inquiridos que detinham Formação Especializada antes de terem sido eleitos para o cargo, s/FAE antes n=174 refere-se aos inquiridos que não apresentam qualquer tipo de formação em administração escolar antes da sua eleição para o cargo, c/FAE antes n=369 refere-se aos inquiridos que apresentavam algum tipo de formação em administração escolar antes da eleição para o cargo, Bac Lic n=312 refere-se aos inquiridos que apresentam qualificação mais elevada em bacharelato ou licenciatura, Mes Dou n=231 refere-se aos inquiridos que apresentam como qualificação mais elevada o mestrado ou doutoramento.

O sistema de cores assemelha-se ao funcionamento dos semáforos de trânsito, embora com a existência de cores *nuance* (outras cores para além da vermelha, da amarela e da verde) que querem assinalar aspetos em transição. No nosso caso, o verde, quanto mais intenso, significa que, relativamente à adequada preparação antes da eleição para o cargo do diretor, o aspeto apresentou uma maior concordância, logicamente esse aspeto é menos preocupante em termos de preparação. O amarelo e cores *nuance* (no sentido evolutivo para o verde ou para o vermelho) significam aspetos em posição intermédia (aspetos em transição). O vermelho, quanto mais intenso, significa que concordância, relativamente à adequada preparação, é menor, logo são aspetos que exigem maior atenção em termos de uma adequada preparação. Quando se analisarem os aspetos problemáticos acontecerá o mesmo, isto é, quanto mais elevada a percentagem mais problemático é o aspeto, logo a percentagem mais elevada) terá o vermelho mais intenso e última posição (ou menor percentagem) terá o verde mais intenso.

Anexo JJJ – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor

Sinopse da posição ocupada por cada aspeto da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor

Aspetos	n=543 Posição	≤3 n=143 Posição	Masc n=311 Posição	Fem n=232 Posição	6 e ≥ 20 topo n=31 Posição	≤3 s/ topo n=25 Posição	s/FE antes n=249	c/FE antes n=294	s/FAE antes n=174	c/FAE antes n=369	Bac Lic n=312 Posição	Mes Dou n=231 Posição
Conhecimento da cultura da comunidade	1	1	1	1	5	2	1	2	1	2	1	2
Sentimento de credibilidade da comunidade local	2	3	2	2	1	5	2	1	2	1	2	1
Promoção de relações positivas	3	2	3	3	7	2	3	4	3	4	3	4
Desenvolvimento de parcerias	4	4	4	4	2	2	5	3	6	3	4	3
Trabalho e relação com o Conselho Geral	5	9	5	5	2	13	4	6	4	6	4	7
Autoconfiança enquanto líder	6	11	6	7	2	11	8	5	9	5	6	5
Melhoria do ensino-aprendizagem	7	4	7	8	12	1	6	9	5	9	8	6
Escolha das lideranças intermédias	8	8	8	9	6	14	7	10	7	8	7	9
Trabalho e relação com os pais	9	12	11	6	8	8	10	7	11	7	8	8
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	10	13	9	12	16	14	9	12	8	12	10	12
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	11	10	10	14	18	9	14	8	15	10	12	10
Gestão de conflitos	12	14	14	11	12	9	11	11	10	13	11	13
Gestão de recursos humanos	13	7	12	15	8	6	12	13	13	11	13	13
Manutenção das iniciativas de melhoria	14	6	13	13	10	6	13	14	12	14	14	11
Dinamização do desenvolvimento profissional	15	15	15	10	10	11	15	15	14	15	15	15
Domínio e interpretação da legislação	16	17	17	16	20	17	16	16	16	16	16	16
Isolamento que o cargo acarreta	17	18	20	17	12	18	17	19	17	17	17	18
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	18	16	16	20	21	16	18	20	18	20	18	20
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	19	21	18	19	15	21	20	18	19	19	19	19
Gestão do tempo	20	20	19	21	17	19	21	17	21	18	21	17
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	21	22	21	18	19	20	19	21	20	21	20	21
Contratação de pessoal	22	19	22	22	24	23	22	22	22	22	22	22
Aquisição de equipamentos	23	24	23	24	21	24	24	23	24	23	23	24
Gestão da burocracia	24	23	24	23	25	22	23	24	23	24	24	23
Gestão financeira	25	25	25	25	23	25	25	25	25	25	25	25

n=543 refere-se à amostra total, ≤3 n=143 refere-se aos inquiridos com tempo no cargo inferior ou igual a 3 anos, Masc n=311 refere-se aos inquiridos do género masculino, Fem n=232 refere-se aos inquiridos de género feminino, 6 e ≥ 20 topo n=31 refere-se aos inquiridos a exercer o cargo de diretor há 6 anos e com experiência superior ou igual a 20 anos no exercício de cargos de topo, ≤3 s/ topo n=25 refere-se aos inquiridos no exercício do cargo com tempo inferior ou igual a 3 anos e sem terem exercido cargos de topo, s/FE antes n=249 refere-se aos inquiridos que não detinham Formação Especializada antes da eleição para o cargo, c/FE antes n=294 refere-se aos inquiridos que detinham Formação Especializada antes de serem eleitos para o cargo, s/FAE antes n=174 refere-se aos inquiridos que não apresentam qualquer tipo de formação em administração escolar antes da sua eleição para o cargo, c/FAE antes n=369 refere-se aos inquiridos que apresentavam algum tipo de formação em administração escolar antes da eleição para o cargo, Bac Lic n=312 refere-se aos que apresentam qualificação mais elevada em bacharelato ou licenciatura, Mes Dou n=231 refere-se aos que apresentam como qualificação mais elevada o mestrado ou doutoramento.

Este Anexo difere do

Anexo KKK – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com ou sem ensino secundário

Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com ou sem ensino secundário

Com Ensino Secundário (n=348)			Sem Ensino Secundário (n=195)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Conhecimento da cultura da comunidade	95,09	4,91	Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,21	5,79
Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,05	5,95	Conhecimento da cultura da comunidade	93,81	6,19
Promoção de relações positivas	90,35	9,65	Promoção de relações positivas	93,81	6,19
Desenvolvimento de parcerias	90,35	9,65	Desenvolvimento de parcerias	90,21	9,79
Autoconfiança enquanto líder	89,8	10,2	Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,08	11,92
Trabalho e relação com o Conselho Geral	89,09	10,91	↑ Gestão de conflitos	85,05	14,95
↑ Escolha das lideranças intermédias	88,12	11,88	Melhoria do ensino-aprendizagem	84,46	15,54
Melhoria do ensino-aprendizagem	87,21	12,79	Autoconfiança enquanto líder	84,02	15,98
Trabalho e relação com os pais	86,92	13,08	↑ Gestão de recursos humanos	83,08	16,92
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	84,48	15,52	Trabalho e relação com os pais	82,9	17,1
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	83,28	16,72	↑ Dinamização do desenvolvimento profissional	81,77	18,23
Manutenção das iniciativas de melhoria	82,8	17,2	↓ Escolha das lideranças intermédias	80,83	19,17
↓ Gestão de recursos humanos	80,81	19,19	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	80,63	19,37
↓ Gestão de conflitos	80,23	19,77	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	80,51	19,49
↓ Dinamização do desenvolvimento profissional	79,12	20,88	Manutenção das iniciativas de melhoria	79,47	20,53
Domínio e interpretação da legislação	73,26	26,74	Domínio e interpretação da legislação	71,28	28,72
Isolamento que o cargo acarreta	67,95	32,05	Isolamento que o cargo acarreta	68,06	31,94
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	67,35	32,65	Gestão do tempo	67,71	32,29
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	65,66	34,34	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	65,98	34,02
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	61,79	38,21	Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	63,68	36,32
Gestão do tempo	61,45	38,55	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	63,16	36,84
Contratação de pessoal	59,59	40,41	Contratação de pessoal	59,28	40,72
Aquisição de equipamentos	55,85	44,15	Gestão da burocracia	53,33	46,67
Gestão da burocracia	54,55	45,45	Aquisição de equipamentos	51,3	48,7
Gestão financeira	51,32	48,68	Gestão financeira	50,26	49,74

Anexo LLL – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com diferentes dimensões (alunos matriculados)

Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com diferentes dimensões (alunos matriculados)

Escolas com ≥ 2500 alunos (n=59)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	96,43	3,57	
Conhecimento da cultura da comunidade	94,83	5,17	
↑ Trabalho e relação com o Conselho Geral	93,1	6,9	
↑ Escolha das lideranças intermédias	91,53	8,47	
↑ Gestão de conflitos	89,29	10,71	
↓ Desenvolvimento de parcerias	87,72	12,28	
↑ Autoconfiança enquanto líder	87,5	12,5	
↓ Promoção de relações positivas	86,44	13,56	
↑ Trabalho e relação com os pais	84,21	15,79	
Gestão de recursos humanos	83,05	16,95	
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	82,46	17,54	
↓ Melhoria do ensino-aprendizagem	81,36	18,64	
↑ Domínio e interpretação da legislação	81,03	18,97	
↓ Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	79,31	20,69	
↓ Manutenção das iniciativas de melhoria	79,31	20,69	
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	77,19	22,81	
Dinamização do desenvolvimento profissional	75,44	24,56	
Isolamento que o cargo acarreta	70,69	29,31	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	61,4	38,6	
Gestão do tempo	57,63	42,37	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	56,14	43,86	
Aquisição de equipamentos	55,17	44,83	
Gestão da burocracia	55,17	44,83	
↓ Contratação de pessoal	52,63	47,37	
Gestão financeira	51,72	48,28	

Escolas com <500 alunos matriculados (n=45)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
↑ Desenvolvimento de parcerias	95,56	4,44	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	90,91	9,09	
↑ Promoção de relações positivas	90,91	9,09	
Conhecimento da cultura da comunidade	86,67	13,33	
↑ Melhoria do ensino-aprendizagem	86,05	13,95	
↑ Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	86,05	13,95	
Gestão de recursos humanos	84,44	15,56	
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	84,44	15,56	
↑ Manutenção das iniciativas de melhoria	83,72	16,28	
↓ Escolha das lideranças intermédias	82,22	17,78	
↓ Autoconfiança enquanto líder	82,22	17,78	
↓ Gestão de conflitos	80	20	
↓ Trabalho e relação com o Conselho Geral	79,55	20,45	
↓ Trabalho e relação com os pais	77,78	22,22	
Isolamento que o cargo acarreta	76,74	23,26	
Dinamização do desenvolvimento profissional	75	25	
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	72,09	27,91	
Gestão do tempo	70,45	29,55	
↓ Domínio e interpretação da legislação	66,67	33,33	
↑ Contratação de pessoal	64,44	35,56	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	63,64	36,36	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	61,36	38,64	
Aquisição de equipamentos	59,09	40,91	
Gestão financeira	50	50	
Gestão da burocracia	40	60	

Anexo MMM – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras de inquiridos que se distinguem por dirigem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos

Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras de inquiridos que dirigem escolas inseridas em comunidades com diferentes níveis socioeconómicos

Baixo (n=170)			Médio-baixo (n=314)			Médio-alto (n=59)		
Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância
Conhecimento da cultura da comunidade	95,29	4,71	Sentimento de credibilidade da comunidade	95,38	4,62	Conhecimento da cultura da comunidade	94,92	5,08
↑ Desenvolvimento de parcerias	91,67	8,33	Conhecimento da cultura da comunidade local	94,21	5,79	Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,83	5,17
Sentimento de credibilidade da comunidade local	91,52	8,48	↑ Promoção de relações positivas	93,2	6,8	↑ Melhoria do ensino-aprendizagem	93,22	6,78
Promoção de relações positivas	90,48	9,52	Desenvolvimento de parcerias	90	10	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	91,38	8,62
Trabalho e relação com o Conselho Geral	87,5	12,5	Trabalho e relação com o Conselho Geral	89,25	10,75	↑ Trabalho e relação com o Conselho Geral	89,47	10,53
↑ Autoconfiança enquanto líder	86,47	13,53	↑ Trabalho e relação com os pais	88,71	11,29	↑ Gestão de conflitos	88,14	11,86
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	82,14	17,86	Autoconfiança enquanto líder	88,67	11,33	↓ Desenvolvimento de parcerias	87,93	12,07
Escolha das lideranças intermédias	81,76	18,24	↑ Escolha das lideranças intermédias	87,42	12,58	↑ Gestão de recursos humanos	87,93	12,07
↓ Melhoria do ensino-aprendizagem	81,55	18,45	Melhoria do ensino-aprendizagem	87,42	12,58	↓ Promoção de relações positivas	86,44	13,56
Trabalho e relação com os pais	80,36	19,64	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	84,54	15,46	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	86,44	13,56
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	79,14	20,86	Manutenção das iniciativas de melhoria	84,31	15,69	↑ Domínio e interpretação da legislação	86,44	13,56
Gestão de recursos humanos	77,65	22,35	Gestão de conflitos	83,5	16,5	↓ Autoconfiança enquanto líder	86,21	13,79
↓ Gestão de conflitos	77,06	22,94	Dinamização do desenvolvimento profissional	82,79	17,21	↓ Escolha das lideranças intermédias	86,21	13,79
Manutenção das iniciativas de melhoria	75,6	24,4	↓ Gestão de recursos humanos	82,64	17,36	Manutenção das iniciativas de melhoria	84,75	15,25
Dinamização do desenvolvimento profissional	74,7	25,3	↓ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	80,65	19,35	↓ Trabalho e relação com os pais	83,05	16,95
Isolamento que o cargo acarreta	68,29	31,71	Domínio e interpretação da legislação	73,63	26,37	Dinamização do desenvolvimento profissional	81,03	18,97
↓ Domínio e interpretação da legislação	65,68	34,32	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	69,44	30,56	↑ Gestão do tempo	71,19	28,81
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	64,85	35,15	↑ Isolamento que o cargo acarreta	67,65	32,35	Isolamento que o cargo acarreta	68,97	31,03
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	64,29	35,71	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	66,78	33,22	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	65,52	34,48
Gestão do tempo	62,87	37,13	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,07	36,93	Contratação de pessoal	62,07	37,93
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	61,11	38,89	↓ Gestão do tempo	62,7	37,3	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	60,34	39,66
Contratação de pessoal	58,93	41,07	Contratação de pessoal	59,28	40,72	Aquisição de equipamentos	57,63	42,37
Gestão da burocracia	52,07	47,93	Aquisição de equipamentos	55,02	44,98	Gestão da burocracia	56,14	43,86
Aquisição de equipamentos	51,5	48,5	Gestão da burocracia	54,84	45,16	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	52,54	47,46
Gestão financeira	47,31	52,69	Gestão financeira	53,57	46,43	↓ Gestão financeira	47,46	52,54

Anexo NNN – Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com diferentes localizações geográficas

Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com diferentes localizações geográficas (continua)

Interior Rural (n=108)			Interior Suburbano (n=29)			Interior Urbano (n=51)		
Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância
Conhecimento da cultura da comunidade	93,52	6,48	↑ Sentimento de credibilidade da comunidade local	100	0	Conhecimento da cultura da comunidade	98,04	1,96
↑ Desenvolvimento de parcerias	93,46	6,54	↑ Promoção de relações positivas	100	0	Promoção de relações positivas	97,96	2,04
Sentimento de credibilidade da comunidade local	92,45	7,55	↑ Melhoria do ensino-aprendizagem	96,43	3,57	↑ Trabalho e relação com o Conselho Geral	95,83	4,17
Promoção de relações positivas	91,51	8,49	Conhecimento da cultura da comunidade	93,1	6,9	↑ Domínio e interpretação da legislação	93,88	6,12
Melhoria do ensino-aprendizagem	90,65	9,35	Escolha das lideranças intermédias	93,1	6,9	↑ Gestão de conflitos	92,16	7,84
↑ Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	90,38	9,62	Autoconfiança enquanto líder	92,86	7,14	↑ Manutenção das iniciativas de melhoria	92,16	7,84
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,57	11,43	↑ Dinamização do desenvolvimento profissional	89,29	10,71	Desenvolvimento de parcerias	92,16	7,84
Gestão de recursos humanos	86,11	13,89	↓ Trabalho e relação com o Conselho Geral	86,21	13,79	↓ Sentimento de credibilidade da comunidade local	89,58	10,42
Trabalho e relação com os pais	85,98	14,02	Gestão de recursos humanos	86,21	13,79	Dinamização do desenvolvimento profissional	89,58	10,42
Manutenção das iniciativas de melhoria	85,85	14,15	Gestão de conflitos	86,21	13,79	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	89,36	10,64
Autoconfiança enquanto líder	84,26	15,74	Manutenção das iniciativas de melhoria	85,71	14,29	↓ Melhoria do ensino-aprendizagem	88	12
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	81,13	18,87	↑ Gestão do tempo	85,71	14,29	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	88	12
Escolha das lideranças intermédias	79,63	20,37	↓ Desenvolvimento de parcerias	82,76	17,24	↓ Autoconfiança enquanto líder	87,76	12,24
↓ Gestão de conflitos	78,5	21,5	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	82,76	17,24	↓ Escolha das lideranças intermédias	87,5	12,5
Dinamização do desenvolvimento profissional	77,36	22,64	Trabalho e relação com os pais	82,76	17,24	↓ Trabalho e relação com os pais	84,31	15,69
↑ Isolamento que o cargo acarreta	69,52	30,48	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	82,76	17,24	↓ Gestão de recursos humanos	82	18
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	68,57	31,43	↑ Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	82,76	17,24	Isolamento que o cargo acarreta	81,25	18,75
Domínio e interpretação da legislação	68,22	31,78	↑ Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	79,31	20,69	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	80,39	19,61
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	67,31	32,69	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	72,41	27,59	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	77,08	22,92
Gestão do tempo	65,09	34,91	Isolamento que o cargo acarreta	67,86	32,14	Gestão do tempo	72,55	27,45
Contratação de pessoal	62,26	37,74	Contratação de pessoal	67,86	32,14	Contratação de pessoal	67,35	32,65
↓ Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	61,9	38,1	↓ Domínio e interpretação da legislação	65,52	34,48	Aquisição de equipamentos	64	36
Aquisição de equipamentos	60,38	39,62	Gestão financeira	62,07	37,93	Gestão da burocracia	61,22	38,78
Gestão financeira	55,66	44,34	Gestão da burocracia	58,62	41,38	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	59,57	40,43
Gestão da burocracia	52,34	47,66	Aquisição de equipamentos	57,14	42,86	↓ Gestão financeira	59,18	40,82

(continuação) Ordenação dos aspetos da adequada preparação nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com diferentes localizações geográficas

Litoral Rural (n=60)			Litoral Suburbano (n=99)			Litoral Urbano (n=196)		
Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância
↑ Sentimento de credibilidade da comunidade local	100	0	Conhecimento da cultura da comunidade	96,91	3,09	Conhecimento da cultura da comunidade	94,36	5,64
↑ Escolha das lideranças intermédias	93,22	6,78	Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,9	5,1	Sentimento de credibilidade da comunidade local	93,01	6,99
Conhecimento da cultura da comunidade	91,67	8,33	Desenvolvimento de parcerias	91,75	8,25	Promoção de relações positivas	91,19	8,81
↑ Autoconfiança enquanto líder	88,33	11,67	Promoção de relações positivas	89,9	10,1	Desenvolvimento de parcerias	89,12	10,88
Desenvolvimento de parcerias	88,14	11,86	Trabalho e relação com o Conselho Geral	89,9	10,1	Autoconfiança enquanto líder	88,6	11,4
↓ Promoção de relações positivas	86,67	13,33	Autoconfiança enquanto líder	87,88	12,12	Trabalho e relação com o Conselho Geral	87,5	12,5
Trabalho e relação com o Conselho Geral	86,44	13,56	↑ Trabalho e relação com os pais	86,87	13,13	Escolha das lideranças intermédias	86,67	13,33
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	82,76	17,24	Melhoria do ensino-aprendizagem	82,83	17,17	Trabalho e relação com os pais	86,01	13,99
Trabalho e relação com os pais	82,76	17,24	Escolha das lideranças intermédias	81,82	18,18	Melhoria do ensino-aprendizagem	85,05	14,95
Melhoria do ensino-aprendizagem	81,36	18,64	Gestão de conflitos	79,59	20,41	↑ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	84,46	15,54
Gestão de conflitos	80	20	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	79,59	20,41	Dinamização do desenvolvimento profissional	83,94	16,06
Gestão de recursos humanos	80	20	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	76,53	23,47	Gestão de conflitos	82,38	17,62
Manutenção das iniciativas de melhoria	77,59	22,41	Gestão de recursos humanos	76,53	23,47	Gestão de recursos humanos	81,44	18,56
↓ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	76,67	23,33	Manutenção das iniciativas de melhoria	75,76	24,24	↓ Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	81,05	18,95
↓ Dinamização do desenvolvimento profissional	69,49	30,51	Dinamização do desenvolvimento profissional	74,49	25,51	↓ Manutenção das iniciativas de melhoria	80,1	19,9
Domínio e interpretação da legislação	68,33	31,67	Domínio e interpretação da legislação	69,7	30,3	Domínio e interpretação da legislação	73,33	26,67
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	66,1	33,9	Isolamento que o cargo acarreta	62,24	37,76	Isolamento que o cargo acarreta	68,25	31,75
Gestão do tempo	65	35	↑ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	62,24	37,76	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	65,97	34,03
↑ Contratação de pessoal	65	35	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	60,82	39,18	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	63,24	36,76
↓ Isolamento que o cargo acarreta	63,33	36,67	Gestão do tempo	56,7	43,3	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,21	36,79
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	57,89	42,11	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	56,7	43,3	↓ Gestão do tempo	60,51	39,49
Aquisição de equipamentos	57,63	42,37	Gestão da burocracia	55,56	44,44	Contratação de pessoal	57,59	42,41
Gestão da burocracia	55,93	44,07	Contratação de pessoal	50,51	49,49	Gestão da burocracia	51,3	48,7
↓ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	52,63	47,37	Aquisição de equipamentos	47,47	52,53	Aquisição de equipamentos	50,26	49,74
Gestão financeira	47,46	52,54	Gestão financeira	42,86	57,14	Gestão financeira	49,74	50,26

Anexo 000 – Sinopse das ordenações dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola

Sinopse das ordenações dos aspetos da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola

Aspetos	n=543	Com Sec n=348	Sem Sec n=195	≥2500 alunos n=59	<500 alunos n=45	Baixo n=170	Médio- baixo n=314	Médio- alto n=59	Int Rur n=108	Int Sub n=29	Int Urb n=51	Lit Rur n=60	Lit Sub n=99	Lit Urb n=196
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Conhecimento da cultura da comunidade	94,63	95,09	93,81	94,83	86,67	95,29	94,21	94,92	93,52	93,10	98,04	91,67	96,91	94,36
Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,11	94,05	94,21	96,43	90,91	91,52	95,38	94,83	92,45	100	89,58	100	94,90	93,01
Promoção de relações positivas	91,60	90,35	93,81	86,44	90,91	90,48	93,20	86,44	91,51	100	97,96	86,67	89,90	91,19
Desenvolvimento de parcerias	90,30	90,35	90,21	87,72	95,56	91,67	90,00	87,93	93,46	82,76	92,16	88,14	91,75	89,12
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,72	89,09	88,08	93,10	79,55	87,50	89,25	89,47	88,57	86,21	95,83	86,44	89,90	87,50
Autoconfiança enquanto líder	87,71	89,80	84,02	87,50	82,22	86,47	88,67	86,21	84,26	92,86	87,76	88,33	87,88	88,60
Melhoria do ensino-aprendizagem	86,22	87,21	84,46	81,36	86,05	81,55	87,42	93,22	90,65	96,43	88	81,36	82,83	85,05
Escolha das lideranças intermédias	85,50	88,12	80,83	91,53	82,22	81,76	87,42	86,21	79,63	93,10	87,50	93,22	81,82	86,67
Trabalho e relação com os pais	85,47	86,92	82,90	84,21	77,78	80,36	88,71	83,05	85,98	82,76	84,31	82,76	86,87	86,01
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	83,08	84,48	80,63	79,31	86,05	79,14	84,54	86,44	90,38	82,76	89,36	82,76	76,53	81,05
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	82,28	83,28	80,51	82,46	84,44	82,14	80,65	91,38	81,13	82,76	88	76,67	79,59	84,46
Gestão de conflitos	81,97	80,23	85,05	89,29	80	77,06	83,50	88,14	78,50	86,21	92,16	80	79,59	82,38
Gestão de recursos humanos	81,63	80,81	83,08	83,05	84,44	77,65	82,64	87,93	86,11	86,21	82	80	76,53	81,44
Manutenção das iniciativas de melhoria	81,61	82,80	79,47	79,31	83,72	75,60	84,31	84,75	85,85	85,71	92,16	77,59	75,76	80,10
Dinamização do desenvolvimento profissional	80,08	79,12	81,77	75,44	75	74,70	82,79	81,03	77,36	89,29	89,58	69,49	74,49	83,94
Domínio e interpretação da legislação	72,54	73,26	71,28	81,03	66,67	65,68	73,63	86,44	68,22	65,52	93,88	68,33	69,70	73,33
Isolamento que o cargo acarreta	67,99	67,95	68,06	70,69	76,74	68,29	67,65	68,97	69,52	67,86	81,25	63,33	62,24	68,25
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	65,85	67,35	63,16	77,19	72,09	64,29	66,78	65,52	67,31	72,41	80,39	52,63	62,24	65,97
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	64,94	65,66	63,68	61,40	63,64	61,11	69,44	52,54	68,57	82,76	59,57	66,10	60,82	63,24
Gestão do tempo	63,69	61,45	67,71	57,63	70,45	62,87	62,70	71,19	65,09	85,71	72,55	65	56,70	60,51
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,33	61,79	65,98	56,14	61,36	64,85	63,07	60,34	61,90	79,31	77,08	57,89	56,70	63,21
Contratação de pessoal	59,47	59,59	59,28	52,63	64,44	58,93	59,28	62,07	62,26	67,86	67,35	65	50,51	57,59
Aquisição de equipamentos	54,21	55,85	51,30	55,17	59,09	51,50	55,02	57,63	60,38	57,14	64	57,63	47,47	50,26
Gestão da burocracia	54,10	54,55	53,33	55,17	40	52,07	54,84	56,14	52,34	58,62	61,22	55,93	55,56	51,30
Gestão financeira	50,94	51,32	50,26	51,72	50	47,31	53,57	47,46	55,66	62,07	59,18	47,46	42,86	49,74

n=543 refere-se amostra total, Com Sec n=348 refere-se aos inquiridos que dirigem UO que lecionam ensino secundário, Sem Sec n=195 refere-se aos inquiridos que dirigem UO que não lecionam o ensino secundário, ≥2500 alunos n=59 refere-se aos inquiridos que dirigem UO com 2500 ou mais alunos matriculados, <500 alunos n=45 refere-se aos inquiridos que dirigem UO com menos do que 500 alunos matriculados, Baixo n=170 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico baixo, Médio-baixo n=314 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-baixo, Médio-alto n=59 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-alto, Int Rur n=108 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior rural, Int Sub n=29 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior suburbano, Int Urb n=51 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior urbano, Lit Rur n=60 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral rural, Lit Sub n=99 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral suburbano, Lit Urb n=196 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral urbano.

Anexo PPP – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola

Sinopse da posição ocupada por cada aspeto da adequada preparação nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola

Aspetos	n=543 Posição	Com Sec n=348 Posição	Sem Sec n=195 Posição	≥2500 alunos n=59 Posição	<500 alunos n=45 Posição	Baixo n=170 Posição	Médio-baixo n=314 Posição	Médio-alto n=59 Posição	Int Rur n=108 Posição	Int Sub n=29 Posição	Int Urb n=51 Posição	Lit Rur n=60 Posição	Lit Sub n=99 Posição	Lit Urb n=196 Posição
Conhecimento da cultura da comunidade	1	1	2	2	4	1	2	1	1	4	1	3	1	1
Sentimento de credibilidade da comunidade local	2	2	1	1	2	3	1	2	3	1	8	1	2	2
Promoção de relações positivas	3	4	2	8	2	4	3	9	4	1	2	6	4	3
Desenvolvimento de parcerias	4	3	4	6	1	2	4	7	2	13	5	5	3	4
Trabalho e relação com o Conselho Geral	5	6	5	3	13	5	5	5	7	8	3	7	4	6
Autoconfiança enquanto líder	6	5	8	7	10	6	7	12	11	6	13	4	6	5
Melhoria do ensino-aprendizagem	7	8	7	12	5	9	8	3	5	3	11	10	8	9
Escolha das lideranças intermédias	8	7	12	4	10	8	8	12	13	4	14	2	9	7
Trabalho e relação com os pais	9	9	10	9	14	10	6	15	9	13	15	8	7	8
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	10	10	13	14	5	11	10	9	6	13	10	8	12	14
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	11	11	14	11	7	7	15	4	12	13	11	14	10	10
Gestão de conflitos	12	14	6	5	12	13	12	6	14	8	5	11	10	12
Gestão de recursos humanos	13	13	9	10	7	12	14	7	8	8	16	11	12	13
Manutenção das iniciativas de melhoria	14	12	15	14	9	14	11	14	10	11	5	13	14	15
Dinamização do desenvolvimento profissional	15	15	11	17	16	15	13	16	15	7	8	15	15	11
Domínio e interpretação da legislação	16	16	16	13	19	17	16	9	18	22	4	16	16	16
Isolamento que o cargo acarreta	17	17	17	18	15	16	18	18	16	20	17	20	17	17
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	18	18	21	16	17	19	19	19	19	19	18	24	17	18
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	19	19	20	19	21	21	17	24	17	13	24	17	19	19
Gestão do tempo	20	21	18	20	18	20	21	17	20	11	20	18	20	21
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	21	20	19	21	22	18	20	21	22	18	19	21	20	20
Contratação de pessoal	22	22	22	24	20	22	22	20	21	20	21	18	23	22
Aquisição de equipamentos	23	23	24	22	23	24	23	22	23	25	22	22	24	24
Gestão da burocracia	24	24	23	22	25	23	24	23	25	24	23	23	22	23
Gestão financeira	25	25	25	25	24	25	25	25	24	23	25	25	25	25

n=543 refere-se amostra total, Com Sec n=348 refere-se aos inquiridos que dirigem UO que lecionam ensino secundário, Sem Sec n=195 refere-se aos inquiridos que dirigem UO que não lecionam o ensino secundário, ≥2500 alunos n=59 refere-se aos inquiridos que dirigem UO com 2500 ou mais alunos matriculados, <500 alunos n=45 refere-se aos inquiridos que dirigem UO com menos do que 500 alunos matriculados, Baixo n=170 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico baixo, Médio-baixo n=314 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-baixo, Médio-alto n=59 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-alto, Int Rur n=108 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior rural, Int Sub n=29 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior suburbano, Int Urb n=51 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior urbano, Lit Rur n=60 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral rural, Lit Sub n=99 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral suburbano, Lit Urb n=196 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral urbano.

Anexo QQQ – Sinopse das ordenações dos aspetos da adequada preparação nas subamostras estratificadas por distrito

Sinopse das ordenações dos aspetos da adequada preparação nas subamostras estratificadas por distrito

Aspetos	n=543	AV n=39	BÇ n=9	BE n=18	BG n=46	CB n=15	CO n=19	EV n=11	FA n=25	GU n=11	LE n=25	LI n=84	PG n=14	PO n=91	SA n=28	SE n=60	VC n=10	VI n=21	VR n=17
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Conhecimento da cultura da comunidade	94,63	92,31	88,89	100	89,13	100	94,74	100	92	100	100	97,59	85,71	95,56	96,43	91,53	100	95,24	88,24
Sentimento de credibilidade da comunidade local	94,11	91,67	87,50	100	93,33	93,33	94,74	100	83,33	70	96	96,34	92,31	98,84	89,29	93,10	100	100	88,24
Promoção de relações positivas	91,60	84,62	87,50	88,89	89,13	100	94,44	100	91,67	90	84	91,67	100	91,01	96,43	94,92	100	95,24	82,35
Desenvolvimento de parcerias	90,30	91,89	88,89	94,44	82,61	86,67	100	100	83,33	100	80	92,77	100	92,22	77,78	91,67	80	100	87,50
Trabalho e relação com o Conselho Geral	88,72	84,21	88,89	100	93,48	85,71	94,44	90	88	90,91	87,50	89,16	78,57	88,76	100	83,33	70	90	87,50
Autoconfiança enquanto líder	87,71	73,68	100	94,44	82,61	86,67	94,74	80	80	90,91	75	90,36	85,71	94,51	89,29	89,83	100	90	76,47
Melhoria do ensino-aprendizagem	86,22	82,05	87,50	100	95,56	100	100	100	68	100	76	86,90	100	82,02	75	80	90	95	88,24
Escolha das lideranças intermédias	85,50	84,21	77,78	83,33	86,96	73,33	89,47	80	70,83	90,91	79,17	84,52	71,43	96,67	89,29	83,33	100	80,95	82,35
Trabalho e relação com os pais	85,47	91,89	77,78	82,35	88,89	86,67	94,74	100	76	81,82	76	88,10	78,57	93,33	77,78	76,67	80	90,48	70,59
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	83,08	78,38	88,89	94,44	86,96	86,67	94,74	90	75	100	65,22	87,95	92,86	79,78	76,92	76,67	100	85	81,25
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	82,28	75,68	66,67	88,89	82,61	93,33	94,74	90	80	90	80	79,52	85,71	84,44	75	80	80	80,95	93,75
Gestão de conflitos	81,97	75,68	88,89	72,22	84,44	93,33	94,74	81,82	80	54,55	88	85,54	92,86	86,67	85,71	73,33	80	76,19	64,71
Gestão de recursos humanos	81,63	71,79	66,67	88,89	84,78	86,67	88,89	80	68	90,91	72	85,71	92,86	80,90	85,71	83,33	70	85,71	76,47
Manutenção das iniciativas de melhoria	81,61	77,78	77,78	83,33	88,89	93,33	88,89	100	76	100	64	75	92,86	87,64	71,43	77,97	70	85	88,24
Dinamização do desenvolvimento profissional	80,08	70,27	77,78	83,33	89,13	80	89,47	100	73,91	81,82	84	75	85,71	80,90	80,77	83,05	60	95	50
Domínio e interpretação da legislação	72,54	65,79	66,67	83,33	73,91	78,57	89,47	90	79,17	72,73	68	71,43	85,71	67,03	78,57	71,67	60	61,90	76,47
Isolamento que o cargo acarreta	67,99	64,10	44,44	83,33	69,57	86,67	84,21	72,73	68	80	50	68,75	69,23	65,12	74,07	70	60	71,43	40
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	65,85	56,76	55,56	76,47	73,33	73,33	73,68	90,91	75	81,82	58,33	62,96	85,71	67,42	62,96	55	80	60	47,06
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	64,94	55,56	77,78	77,78	76,09	46,67	73,68	90	52	80	70,83	62,20	71,43	68,97	70,37	55,36	44,44	73,68	37,50
Gestão do tempo	63,69	56,41	77,78	83,33	76,09	66,67	73,68	81,82	60	72,73	60	60,24	84,62	59,55	60,71	54,24	60	61,90	62,50
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,33	58,97	55,56	77,78	71,74	78,57	63,16	70	52,17	63,64	50	65,85	64,29	66,67	64,29	59,32	60	50	56,25
Contratação de pessoal	59,47	55,26	66,67	70,59	73,33	66,67	66,67	70	60	81,82	64	55,42	85,71	50,56	66,67	50	70	47,62	50
Aquisição de equipamentos	54,21	66,67	77,78	61,11	56,82	80	68,42	70	44	72,73	48	46,34	69,23	53,33	46,43	48,33	30	52,38	43,75
Gestão da burocracia	54,10	55,26	44,44	72,22	60,87	40	77,78	70	56,52	63,64	48	53,01	57,14	51,65	60,71	43,33	50	55	41,18
Gestão financeira	50,94	48,72	66,67	55,56	47,83	66,67	57,89	60	50	72,73	48	46,91	69,23	53,33	42,86	45,76	20	55	52,94

Entendamos n=543 como amostra total, AV Aveiro, BÇ Bragança, BE Beja, BR Braga, CB Castelo Branco, CO Coimbra, EV Évora, FA Faro, GU Guarda, LE Leiria, LI Lisboa, PG Portalegre, PO Porto, SA Santarém, SE Setúbal, VC Viana do Castelo, VI Viseu, VR Vila Real.

Anexo RRR – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto da adequada preparação nas subamostras estratificadas por distrito

Posição ocupada por cada aspeto da adequada preparação nas subamostras estratificadas por distrito

Aspetos	n=543	AV n=39	BÇ n=9	BE n=18	BG n=46	CB n=15	CO n=19	EV n=11	FA n=25	GU n=11	LE n=25	LI n=84	PG n=14	PO n=91	SA n=28	SE n=60	VC n=10	VI n=21	VR n=17
	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos
Conhecimento da cultura da comunidade	1	1	2	1	4	1	3	1	1	1	1	1	14	3	2	4	1	3	2
Sentimento de credibilidade da comunidade local	2	4	7	1	3	4	3	1	4	22	2	2	8	1	4	2	1	1	2
Promoção de relações positivas	3	5	7	8	4	1	3	1	2	10	5	4	1	7	2	1	1	3	8
Desenvolvimento de parcerias	4	2	2	5	13	8	2	1	4	1	7	3	1	6	11	3	8	1	6
Trabalho e relação com o Conselho Geral	5	6	2	1	2	14	3	10	3	6	4	6	17	8	1	6	13	8	6
Autoconfiança enquanto líder	6	13	1	5	13	8	3	17	6	6	12	5	14	4	4	5	1	8	11
Melhoria do ensino-aprendizagem	7	8	7	1	1	1	1	1	16	1	10	9	1	12	14	10	7	5	2
Escolha das lideranças intermédias	8	6	10	11	9	19	12	17	15	6	9	12	19	2	4	6	1	13	8
Trabalho e relação com os pais	9	2	10	17	7	8	3	1	10	12	10	7	17	5	11	13	8	7	14
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	10	9	2	5	9	8	3	10	12	1	16	8	4	15	13	13	1	11	10
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	11	11	20	8	13	4	3	10	6	10	7	13	9	11	14	10	8	13	1
Gestão de conflitos	12	11	2	21	12	4	3	15	6	25	3	11	4	10	7	15	8	15	15
Gestão de recursos humanos	13	14	20	8	11	9	15	17	16	6	13	10	4	13	7	6	13	10	11
Manutenção das iniciativas de melhoria	14	10	10	11	7	4	15	1	10	1	17	14	4	9	17	12	13	11	2
Dinamização do desenvolvimento profissional	15	15	10	11	4	15	12	1	14	12	5	14	9	13	9	9	17	5	19
Domínio e interpretação da legislação	16	17	17	11	18	17	12	10	9	18	15	16	9	18	10	16	17	18	11
Isolamento que o cargo acarreta	17	18	24	11	22	8	17	20	16	16	21	17	21	20	16	17	17	17	24
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	18	20	22	20	19	19	19	9	12	12	20	19	9	17	21	20	8	20	21
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	19	22	10	18	16	24	19	10	23	16	14	20	19	16	18	19	23	16	25
Gestão do tempo	20	21	10	11	16	21	19	15	19	18	19	21	16	21	22	21	17	18	16
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	21	19	22	18	21	17	24	21	22	23	21	18	24	19	20	18	17	24	17
Contratação de pessoal	22	23	17	23	19	21	23	21	19	12	17	22	9	25	19	22	13	25	19
Aquisição de equipamentos	23	16	10	24	24	15	22	21	25	18	23	25	21	22	24	23	24	23	22
Gestão da burocracia	24	23	24	21	23	25	18	21	21	23	23	23	25	24	22	25	22	21	23
Gestão financeira	25	25	17	25	25	21	25	25	24	18	23	24	21	22	25	24	25	21	18

Entendamos Pos como Posição, n=543 refere-se amostra total, AV Aveiro, BÇ Bragança, BE Beja, BR Braga, CB Castelo Branco, CO Coimbra, EV Évora, FA Faro, GU Guarda, LE Leiria, LI Lisboa, PG Portalegre, PO Porto, SA Santarém, SE Setúbal, VC Viana do Castelo, VI Viseu, VR Vila Real.

Anexo SSS – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos na amostra total e na subamostra de inquiridos no exercício do cargo há três ou menos anos

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos na amostra total (n=543) e na subamostra de inquiridos no exercício do cargo há ≤ 3 anos (n=143)

Amostra total (n=543)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Gestão da burocracia	69,13	30,87
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,44	41,56
Gestão do tempo	57,96	42,04
Aquisição de equipamentos	57,14	42,86
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	54,84	45,16
Gestão financeira	52,04	47,96
Contratação de pessoal	51,21	48,79
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	42,86	57,14
Melhoria do ensino-aprendizagem	39,11	60,89
↓ Manutenção das iniciativas de melhoria	35,86	64,14
Isolamento que o cargo acarreta	35,82	64,18
Domínio e interpretação da legislação	35,56	64,44
Gestão de recursos humanos	30,74	69,26
Dinamização do desenvolvimento profissional	30,11	69,89
↑ Gestão de conflitos	28,97	71,03
Trabalho e relação com os pais	27,91	72,09
Escolha das lideranças intermédias	26,43	73,57
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	22,06	77,94
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,69	81,31
Promoção de relações positivas	16,82	83,18
Trabalho e relação com o Conselho Geral	11,92	88,08
Desenvolvimento de parcerias	11,90	88,10
Autoconfiança enquanto líder	11,71	88,29
Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,57	88,43
Conhecimento da cultura da comunidade	5,94	94,06

Subamostra ≤ 3 anos no cargo de diretor (n=143)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Gestão da burocracia	68,53	31,47
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	60,56	39,44
Gestão financeira	59,44	40,56
Gestão do tempo	59,29	40,71
Aquisição de equipamentos	58,87	41,13
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	55	45
Contratação de pessoal	51,8	48,2
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	39,16	60,84
Isolamento que o cargo acarreta	37,14	62,86
Domínio e interpretação da legislação	34,51	65,49
↓ Gestão de conflitos	32,39	67,61
Melhoria do ensino-aprendizagem	30,28	69,72
Gestão de recursos humanos	28,17	71,83
Trabalho e relação com os pais	27,46	72,54
Dinamização do desenvolvimento profissional	24,09	75,91
↑ Manutenção das iniciativas de melhoria	23,94	76,06
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	21,28	78,72
Escolha das lideranças intermédias	20,42	79,58
Promoção de relações positivas	18,57	81,43
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	17,39	82,61
Autoconfiança enquanto líder	14,89	85,11
Trabalho e relação com o Conselho Geral	12,32	87,68
Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,03	88,97
Desenvolvimento de parcerias	10	90
Conhecimento da cultura da comunidade	7,86	92,14

Anexo TTT – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pelo género

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pelo género

Masculino (n=311)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
Gestão da burocracia	66,67	33,33	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,39	41,61	
Gestão do tempo	54,05	45,95	
Aquisição de equipamentos	53,4	46,6	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	52,98	47,02	
Contratação de pessoal	50,32	49,68	
Gestão financeira	49,84	50,16	
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	40,97	59,03	
Melhoria do ensino-aprendizagem	38,26	61,74	
Isolamento que o cargo acarreta	37,01	62,99	
Domínio e interpretação da legislação	36,57	63,43	
Manutenção das iniciativas de melhoria	35,48	64,52	
Dinamização do desenvolvimento profissional	31,13	68,87	
Gestão de recursos humanos	29,13	70,87	
Escolha das lideranças intermédias	26,45	73,55	
Trabalho e relação com os pais	26,13	73,87	
↑ Gestão de conflitos	26,05	73,95	
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	19,74	80,26	
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,89	81,11	
Promoção de relações positivas	17,7	82,3	
Desenvolvimento de parcerias	14,29	85,71	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	12,83	87,17	
Trabalho e relação com o Conselho Geral	12,05	87,95	
Autoconfiança enquanto líder	9,74	90,26	
Conhecimento da cultura da comunidade	8,09	91,91	

Feminino (n=232)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
Gestão da burocracia	72,41	27,59	
Gestão do tempo	63,2	36,8	
Aquisição de equipamentos	62,17	37,83	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,52	41,48	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	57,33	42,67	
Gestão financeira	54,98	45,02	
Contratação de pessoal	52,42	47,58	
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	45,41	54,59	
Melhoria do ensino-aprendizagem	40,26	59,74	
Manutenção das iniciativas de melhoria	36,36	63,64	
Isolamento que o cargo acarreta	34,21	65,79	
Domínio e interpretação da legislação	34,2	65,8	
Gestão de recursos humanos	32,9	67,1	
↓ Gestão de conflitos	32,9	67,1	
Trabalho e relação com os pais	30,3	69,7	
Dinamização do desenvolvimento profissional	28,76	71,24	
Escolha das lideranças intermédias	26,41	73,59	
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	25,11	74,89	
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,42	81,58	
Promoção de relações positivas	15,65	84,35	
Autoconfiança enquanto líder	14,35	85,65	
Trabalho e relação com o Conselho Geral	11,74	88,26	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	9,87	90,13	
Desenvolvimento de parcerias	8,7	91,3	
Conhecimento da cultura da comunidade	3,04	96,96	

Anexo UUU – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela experiência no cargo

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela experiência no cargo

6 anos no cargo e ≥ 20 em cargos de gestão de topo (n=31)			
Aspetos	%	%	
	Concor-	Discor-	
	dância	dância	
Gestão da burocracia	63,33	36,67	
↓ Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	53,33	46,67	
↓ Gestão do tempo	48,39	51,61	
Contratação de pessoal	46,67	53,33	
Gestão financeira	43,33	56,67	
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	38,71	61,29	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	34,48	65,52	
Domínio e interpretação da legislação	33,33	66,67	
↓ Melhoria do ensino-aprendizagem	32,26	67,74	
↑ Aquisição de equipamentos	30	70	
↓ Manutenção das iniciativas de melhoria	29,03	70,97	
Gestão de recursos humanos	26,67	73,33	
Dinamização do desenvolvimento profissional	26,67	73,33	
↓ Trabalho e relação com os pais	25,81	74,19	
Isolamento que o cargo acarreta	19,35	80,65	
↓ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	16,13	83,87	
↓ Desenvolvimento de parcerias	16,13	83,87	
↑ Gestão de conflitos	12,9	87,1	
Promoção de relações positivas	12,9	87,1	
↑ Escolha das lideranças intermédias	10	90	
↑ Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	10	90	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	6,45	93,55	
Conhecimento da cultura da comunidade	6,45	93,55	
Trabalho e relação com o Conselho Geral	3,33	96,67	
↑ Autoconfiança enquanto líder	0	100	

≤ 3 anos no cargo e sm exercício de cargos de gestão de topo (n=25)			
Aspetos	%	%	
	Concor-	Discor-	
	dância	dância	
↓ Aquisição de equipamentos	72	28	
Contratação de pessoal	68	32	
Gestão financeira	64	36	
Gestão da burocracia	56	44	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	56	44	
↑ Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	48	52	
↑ Gestão do tempo	48	52	
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	32	68	
Gestão de recursos humanos	28	72	
↓ Gestão de conflitos	28	72	
Domínio e interpretação da legislação	24	76	
Isolamento que o cargo acarreta	24	76	
↓ Escolha das lideranças intermédias	24	76	
↓ Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	24	76	
Dinamização do desenvolvimento profissional	20,83	79,17	
↑ Melhoria do ensino-aprendizagem	20	80	
↑ Manutenção das iniciativas de melhoria	20	80	
↑ Trabalho e relação com os pais	20	80	
Promoção de relações positivas	16	84	
↓ Autoconfiança enquanto líder	16	84	
↑ Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	12,5	87,5	
Trabalho e relação com o Conselho Geral	12,5	87,5	
Conhecimento da cultura da comunidade	8,33	91,67	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	4,55	95,45	
↑ Desenvolvimento de parcerias	0	100	

Anexo VVV – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela formação especializada em administração escolar

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela formação especializada em administração escolar

Sem formação especializada atualmente (n=126)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
Gestão da burocracia	69,84	30,16	
Gestão do tempo	60,8	39,2	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	56,45	43,55	
Aquisição de equipamentos	53,23	46,77	
Gestão financeira	52,8	47,2	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	50,83	49,17	
Contratação de pessoal	45,53	54,47	
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	40	60	
Isolamento que o cargo acarreta	38,71	61,29	
Domínio e interpretação da legislação	35,71	64,29	
Manutenção das iniciativas de melhoria	34,92	65,08	
Melhoria do ensino-aprendizagem	34,13	65,87	
Trabalho e relação com os pais	29,37	70,63	
Dinamização do desenvolvimento profissional	29,03	70,97	
Gestão de recursos humanos	28,57	71,43	
Escolha das lideranças intermédias	28,57	71,43	
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	22,76	77,24	
↑ Gestão de conflitos	21,43	78,57	
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	20,16	79,84	
Promoção de relações positivas	14,4	85,6	
Desenvolvimento de parcerias	12,1	87,9	
Trabalho e relação com o Conselho Geral	11,29	88,71	
Autoconfiança enquanto líder	11,11	88,89	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	10,48	89,52	
Conhecimento da cultura da comunidade	3,17	96,83	

Com formação especializada atualmente (n=417)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
Gestão da burocracia	68,92	31,08	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	59,04	40,96	
Aquisição de equipamentos	58,31	41,69	
Gestão do tempo	57,11	42,89	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	56,02	43,98	
Contratação de pessoal	52,91	47,09	
Gestão financeira	51,81	48,19	
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	43,72	56,28	
Melhoria do ensino-aprendizagem	40,63	59,37	
Manutenção das iniciativas de melhoria	36,14	63,86	
Domínio e interpretação da legislação	35,51	64,49	
Isolamento que o cargo acarreta	34,95	65,05	
Gestão de recursos humanos	31,4	68,6	
↓ Gestão de conflitos	31,25	68,75	
Dinamização do desenvolvimento profissional	30,45	69,55	
Trabalho e relação com os pais	27,47	72,53	
Escolha das lideranças intermédias	25,78	74,22	
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	21,84	78,16	
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,25	81,75	
Promoção de relações positivas	17,56	82,44	
Trabalho e relação com o Conselho Geral	12,11	87,89	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,91	88,09	
Autoconfiança enquanto líder	11,89	88,11	
Desenvolvimento de parcerias	11,84	88,16	
Conhecimento da cultura da comunidade	6,78	93,22	

Anexo WWW – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela formação em administração escolar (independentemente de ser especializada)

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela formação em administração escolar atual (independentemente de ser especializada)

Sem formação em administração escolar atualmente (n=43)			
Aspetos		% Concor- dância	% Discor- dância
	Gestão da burocracia	67,44	32,56
	Gestão do tempo	58,14	41,86
	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	56,1	43,9
	Gestão financeira	52,38	47,62
	Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	51,22	48,78
	Aquisição de equipamentos	46,51	53,49
	Contratação de pessoal	38,1	61,9
	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	37,21	62,79
	Isolamento que o cargo acarreta	36,59	63,41
	Domínio e interpretação da legislação	34,88	65,12
	Gestão de recursos humanos	34,88	65,12
	Dinamização do desenvolvimento profissional	30,95	69,05
↑	Melhoria do ensino-aprendizagem	30,23	69,77
↑	Manutenção das iniciativas de melhoria	30,23	69,77
	Trabalho e relação com os pais	30,23	69,77
	Gestão de conflitos	23,26	76,74
	Escolha das lideranças intermédias	20,93	79,07
	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	19,51	80,49
↓	Autoconfiança enquanto líder	18,6	81,4
	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	14,29	85,71
	Promoção de relações positivas	9,52	90,48
	Sentimento de credibilidade da comunidade local	9,52	90,48
	Desenvolvimento de parcerias	9,52	90,48
	Trabalho e relação com o Conselho Geral	7,14	92,86
	Conhecimento da cultura da comunidade	2,33	97,67

Com formação em administração escolar (n=500)			
Aspetos		% Concor- dância	% Discor- dância
	Gestão da burocracia	69,28	30,72
	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,63	41,37
	Aquisição de equipamentos	58,06	41,94
	Gestão do tempo	57,95	42,05
	Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	55,14	44,86
	Contratação de pessoal	52,33	47,67
	Gestão financeira	52,01	47,99
	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	43,35	56,65
↓	Melhoria do ensino-aprendizagem	39,88	60,12
↓	Manutenção das iniciativas de melhoria	36,35	63,65
	Isolamento que o cargo acarreta	35,76	64,24
	Domínio e interpretação da legislação	35,61	64,39
	Gestão de recursos humanos	30,38	69,62
	Dinamização do desenvolvimento profissional	30,04	69,96
	Gestão de conflitos	29,46	70,54
	Trabalho e relação com os pais	27,71	72,29
	Escolha das lideranças intermédias	26,91	73,09
	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	22,27	77,73
	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	19,07	80,93
	Promoção de relações positivas	17,44	82,56
	Trabalho e relação com o Conselho Geral	12,32	87,68
	Desenvolvimento de parcerias	12,1	87,9
	Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,75	88,25
↑	Autoconfiança enquanto líder	11,11	88,89
	Conhecimento da cultura da comunidade	6,25	93,75

Anexo XXX – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela qualificação mais elevada

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem pela qualificação mais elevada

Bacharelato ou Licenciatura (n=312)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Gestão da burocracia	71,47	28,53
↓ Gestão do tempo	61,61	38,39
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,39	41,61
Aquisição de equipamentos	56,59	43,41
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	53,62	46,38
Gestão financeira	51,77	48,23
Contratação de pessoal	49,35	50,65
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	42,31	57,69
Melhoria do ensino-aprendizagem	40,06	59,94
Manutenção das iniciativas de melhoria	38,78	61,22
Isolamento que o cargo acarreta	34,31	65,69
Domínio e interpretação da legislação	33,65	66,35
Dinamização do desenvolvimento profissional	31,05	68,95
Gestão de conflitos	28,53	71,47
Gestão de recursos humanos	27,88	72,12
Escolha das lideranças intermédias	27,24	72,76
Trabalho e relação com os pais	26,6	73,4
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	21,75	78,25
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	19,16	80,84
Promoção de relações positivas	15,48	84,52
Desenvolvimento de parcerias	12,94	87,06
Autoconfiança enquanto líder	11,29	88,71
Trabalho e relação com o Conselho Geral	10,97	89,03
Sentimento de credibilidade da comunidade local	10,1	89,9
Conhecimento da cultura da comunidade	5,47	94,53

Mestrado ou Doutoramento (n=231)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Gestão da burocracia	65,94	34,06
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,52	41,48
Aquisição de equipamentos	57,89	42,11
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	56,5	43,5
Contratação de pessoal	53,74	46,26
↑ Gestão do tempo	53,04	46,96
Gestão financeira	52,4	47,6
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	43,61	56,39
Domínio e interpretação da legislação	38,16	61,84
Melhoria do ensino-aprendizagem	37,83	62,17
Isolamento que o cargo acarreta	37,83	62,17
Gestão de recursos humanos	34,65	65,35
Manutenção das iniciativas de melhoria	31,88	68,12
Trabalho e relação com os pais	29,69	70,31
Gestão de conflitos	29,57	70,43
Dinamização do desenvolvimento profissional	28,83	71,17
Escolha das lideranças intermédias	25,33	74,67
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	22,47	77,53
Promoção de relações positivas	18,67	81,33
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,06	81,94
Sentimento de credibilidade da comunidade local	13,64	86,36
Trabalho e relação com o Conselho Geral	13,22	86,78
Autoconfiança enquanto líder	12,28	87,72
Desenvolvimento de parcerias	10,48	89,52
Conhecimento da cultura da comunidade	6,58	93,42

Sinopse das ordenações dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor

Aspetos	n=543 %	≤3 n=143 %	Masc n=311 %	Fem n=232 %	6 e ≥20 topo n=31 %	≤3 s/ topo n=25 %	s/ FE n=126 %	c/ FE n=417 %	s/ FAE n=43 %	c/ FAE n=500 %	Bac Lic n=312 %	Mes Dou n=231 %
Gestão da burocracia	69,13	68,53	66,67	72,41	63,33	56	69,84	68,92	67,44	69,28	71,47	65,94
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,44	60,56	58,39	58,52	53,33	48	56,45	59,04	56,10	58,63	58,39	58,52
Gestão do tempo	57,96	59,29	54,05	63,20	48,39	48	60,80	57,11	58,14	57,95	61,61	53,04
Aquisição de equipamentos	57,14	58,87	53,40	62,17	30	72	53,23	58,31	46,51	58,06	56,59	57,89
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	54,84	55	52,98	57,33	34,48	56	50,83	56,02	51,22	55,14	53,62	56,50
Gestão financeira	52,04	59,44	49,84	54,98	43,33	64	52,80	51,81	52,38	52,01	51,77	52,40
Contratação de pessoal	51,21	51,80	50,32	52,42	46,67	68	45,53	52,91	38,10	52,33	49,35	53,74
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	42,86	39,16	40,97	45,41	38,71	32	40,00	43,72	37,21	43,35	42,31	43,61
Melhoria do ensino-aprendizagem	39,11	30,28	38,26	40,26	32,26	20	34,13	40,63	30,23	39,88	40,06	37,83
Manutenção das iniciativas de melhoria	35,86	23,94	35,48	36,36	29,03	20	34,92	36,14	30,23	36,35	38,78	31,88
Isolamento que o cargo acarreta	35,82	37,14	37,01	34,21	19,35	24	38,71	34,95	36,59	35,76	34,31	37,83
Domínio e interpretação da legislação	35,56	34,51	36,57	34,20	33,33	24	35,71	35,51	34,88	35,61	33,65	38,16
Gestão de recursos humanos	30,74	28,17	29,13	32,90	26,67	28	28,57	31,40	34,88	30,38	27,88	34,65
Dinamização do desenvolvimento profissional	30,11	24,09	31,13	28,76	26,67	20,83	29,03	30,45	30,95	30,04	31,05	28,83
Gestão de conflitos	28,97	32,39	26,05	32,90	12,90	28	21,43	31,25	23,26	29,46	28,53	29,57
Trabalho e relação com os pais	27,91	27,46	26,13	30,30	25,81	20	29,37	27,47	30,23	27,71	26,60	29,69
Escolha das lideranças intermédias	26,43	20,42	26,45	26,41	10	24	28,57	25,78	20,93	26,91	27,24	25,33
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	22,06	21,28	19,74	25,11	10	24	22,76	21,84	19,51	22,27	21,75	22,47
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,69	17,39	18,89	18,42	16,13	12,50	20,16	18,25	14,29	19,07	19,16	18,06
Promoção de relações positivas	16,82	18,57	17,70	15,65	12,90	16	14,40	17,56	9,52	17,44	15,48	18,67
Trabalho e relação com o Conselho Geral	11,92	12,32	12,05	11,74	3,33	12,50	11,29	12,11	7,14	12,32	10,97	13,22
Desenvolvimento de parcerias	11,90	10	14,29	8,70	16,13	0	12,10	11,84	9,52	12,10	12,94	10,48
Autoconfiança enquanto líder	11,71	14,89	9,74	14,35	0	16	11,11	11,89	18,60	11,11	11,29	12,28
Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,57	11,03	12,83	9,87	6,45	4,55	10,48	11,91	9,52	11,75	10,10	13,64
Conhecimento da cultura da comunidade	5,94	7,86	8,09	3,04	6,45	8,33	3,17	6,78	2,33	6,25	5,47	6,58

n=543 refere-se à amostra total, ≤3 n=143 refere-se aos inquiridos com experiência do cargo inferior ou igual a 3 anos, Masc n=311 refere-se aos inquiridos do género masculino, Fem n=232 refere-se aos inquiridos de género feminino, 6 e ≥ 20 topo n=31 refere-se aos inquiridos a exercer o cargo de diretor há 6 anos e com experiência superior ou igual a 20 anos no exercício de cargos de topo, ≤3 s/ topo n=25 refere-se aos inquiridos que exerceram o cargo há 3 anos ou menos anos e sem terem exercido cargos de topo, s/ FE n=126 refere-se aos inquiridos que não detêm Formação Especializada, c/ FE n=417 refere-se aos inquiridos que detêm Formação Especializada, s/ FAE n=43 refere-se aos inquiridos que não apresentam qualquer tipo de formação em administração escolar, c/ FAE n=500 refere-se aos inquiridos que apresentam formação em administração escolar, Bac Lic n=312 refere-se aos inquiridos que apresentam qualificação mais elevada ao nível do bacharelato ou licenciatura, Mes Dou n=231 refere-se aos inquiridos que apresentam como qualificação mais elevada o mestrado ou doutoramento.

Anexo ZZZ – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto atualmente problemático nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor

Sinopse da posição ocupada por cada aspeto atualmente problemático nas subamostras baseadas em caraterísticas do diretor

Aspetos	n=543 Posição	≤3 n=143 Posição	Masc n=311 Posição	Fem n=232 Posição	6 e ≥20 topo n=31 Posição	≤3 s/ topo n=25 Posição	s/ FE n=126 Posição	c/ FE n=417 Posição	s/ FAE n=43 Posição	c/ FAE n=500 Posição	Bac Lic n=312 Posição	Mes Dou n=231 Posição
Gestão da burocracia	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2	2	2	4	2	6	3	2	3	2	3	2
Gestão do tempo	3	4	3	2	3	6	2	4	2	4	2	6
Aquisição de equipamentos	4	5	4	3	10	1	4	3	6	3	4	3
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	5	6	5	5	7	4	6	5	5	5	5	4
Gestão financeira	6	3	7	6	5	3	5	7	4	7	6	7
Contratação de pessoal	7	7	6	7	4	2	7	6	7	6	7	5
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	8	8	8	8	6	8	8	8	8	8	8	8
Melhoria do ensino-aprendizagem	9	12	9	9	9	16	12	9	13	9	9	10
Manutenção das iniciativas de melhoria	10	16	12	10	11	16	11	10	14	10	10	13
Isolamento que o cargo acarreta	11	9	10	11	15	11	9	12	9	11	11	10
Domínio e interpretação da legislação	12	10	11	12	8	11	10	11	10	12	12	9
Gestão de recursos humanos	13	13	14	13	12	9	15	13	11	13	15	12
Dinamização do desenvolvimento profissional	14	15	13	16	12	15	14	15	12	14	13	16
Gestão de conflitos	15	11	17	13	18	9	18	14	16	15	14	15
Trabalho e relação com os pais	16	14	16	15	14	16	13	16	15	16	17	14
Escolha das lideranças intermédias	17	18	15	17	20	13	16	17	17	17	16	17
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	18	17	18	18	20	13	17	18	18	18	18	18
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	19	20	19	19	16	21	19	19	20	19	19	20
Promoção de relações positivas	20	19	20	20	18	19	20	20	21	20	20	19
Trabalho e relação com o Conselho Geral	21	22	23	22	24	21	22	21	24	21	23	22
Desenvolvimento de parcerias	22	24	21	24	16	25	21	24	22	22	21	24
Autoconfiança enquanto líder	23	21	24	21	25	19	23	23	19	24	22	23
Sentimento de credibilidade da comunidade local	24	23	22	23	22	24	24	22	23	23	24	21
Conhecimento da cultura da comunidade	25	25	25	25	22	23	25	25	25	25	25	25

n=543 refere-se à amostra total, ≤3 n=143 refere-se aos inquiridos com tempo no cargo inferior ou igual a 3 anos, Masc n=311 refere-se aos inquiridos do género masculino, Fem n=232 refere-se aos inquiridos de género feminino, 6 e ≥ 20 topo n=31 refere-se aos inquiridos a exercer o cargo de diretor há 6 anos e com experiência superior ou igual a 20 anos no exercício de cargos de topo, ≤3 s/ topo n=25 refere-se aos inquiridos no exercício do cargo com tempo inferior ou igual a 3 anos e sem terem exercido cargos de topo, s/ FE n=126 refere-se aos inquiridos que não detêm Formação Especializada, c/ FE n=417 refere-se aos inquiridos que detêm Formação Especializada, s/ FAE n=43 refere-se aos inquiridos que não apresentam qualquer tipo de formação em administração escolar, c/ FAE n=500 refere-se aos inquiridos que apresentam algum tipo de formação em administração escolar, Bac Lic n=312 refere-se aos inquiridos que apresentam qualificação mais elevada ao nível do bacharelato ou licenciatura, Mes Dou n=231 refere-se aos inquiridos que apresentam como qualificação mais elevada o mestrado ou doutoramento.

Este Anexo difere do Anexo YYY exclusivamente na substituição das percentagens pela posição que cada aspeto ocupa no *ranking* de cada subamostra. Isto é, o aspeto que obtiver maior percentagem de concordância corresponderá ao número “1”, significando que este aspeto ocupa o primeiro lugar (1.ª posição) no *ranking*, e assim, sucessivamente, para todos os aspetos, sendo o número 25 para o aspeto que ocupa o último lugar (25.ª posição). Havendo percentagens iguais assumiu-se a mesma posição para esses aspetos, retomando o aspeto seguinte a posição correspondente a uma situação onde não houvesse, nos aspetos anteriores, valores percentuais idênticos.

Anexo AAAA – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigirem escolas com ou sem ensino secundário

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigirem escolas com ou sem ensino secundário

Com Ensino Secundário (n=348)			Sem Ensino Secundário (n=195)		
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância
Gestão da burocracia	70,81	29,19	Gestão da burocracia	66,15	33,85
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	60,29	39,71	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	55,15	44,85
Gestão do tempo	60,69	39,31	Aquisição de equipamentos	55,15	44,85
Aquisição de equipamentos	58,26	41,74	Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	53,65	46,35
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	55,52	44,48	Gestão do tempo	53,09	46,91
Gestão financeira	51,59	48,41	Gestão financeira	52,82	47,18
Contratação de pessoal	52,34	47,66	Contratação de pessoal	49,22	50,78
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	45,38	54,62	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	38,34	61,66
Melhoria do ensino-aprendizagem	40,35	59,65	Domínio e interpretação da legislação	37,44	62,56
Manutenção das iniciativas de melhoria	38,04	61,96	Melhoria do ensino-aprendizagem	36,92	63,08
Isolamento que o cargo acarreta	38,19	61,81	Manutenção das iniciativas de melhoria	31,96	68,04
Domínio e interpretação da legislação	34,49	65,51	Isolamento que o cargo acarreta	31,61	68,39
Gestão de recursos humanos	32,75	67,25	Trabalho e relação com os pais	30,77	69,23
Dinamização do desenvolvimento profissional	32,94	67,06	Gestão de recursos humanos	27,18	72,82
Gestão de conflitos	31,41	68,59	Escolha das lideranças intermédias	26,15	73,85
Trabalho e relação com os pais	26,3	73,7	Dinamização do desenvolvimento profissional	25	75
Escolha das lideranças intermédias	26,59	73,41	Gestão de conflitos	24,62	75,38
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	23,75	76,25	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	19,07	80,93
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	21,7	78,3	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	13,4	86,6
Promoção de relações positivas	20,18	79,82	Desenvolvimento de parcerias	11,86	88,14
Trabalho e relação com o Conselho Geral	13,41	86,59	Autoconfiança enquanto líder	11,86	88,14
Desenvolvimento de parcerias	11,92	88,08	Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,4	88,6
Autoconfiança enquanto líder	11,63	88,37	Promoção de relações positivas	10,88	89,12
Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,68	88,32	Trabalho e relação com o Conselho Geral	9,28	90,72
Conhecimento da cultura da comunidade	6,69	93,31	Conhecimento da cultura da comunidade	4,62	95,38

Anexo BBBB – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com diferentes dimensões

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigem escolas com diferentes dimensões

Escolas com ≥ 2500 alunos (n=59)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
Gestão da burocracia	69,49	30,51	
↓ Gestão do tempo	66,1	33,9	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	63,16	36,84	
Aquisição de equipamentos	61,02	38,98	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	60,34	39,66	
Contratação de pessoal	56,9	43,1	
Gestão financeira	55,17	44,83	
Melhoria do ensino-aprendizagem	38,98	61,02	
Dinamização do desenvolvimento profissional	38,6	61,4	
↓ Isolamento que o cargo acarreta	37,93	62,07	
↑ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	35,59	64,41	
↑ Manutenção das iniciativas de melhoria	35,59	64,41	
Domínio e interpretação da legislação	33,9	66,1	
Gestão de recursos humanos	33,9	66,1	
Gestão de conflitos	30,51	69,49	
Escolha das lideranças intermédias	28,81	71,19	
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	27,12	72,88	
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	26,32	73,68	
↑ Trabalho e relação com os pais	25,42	74,58	
Promoção de relações positivas	23,73	76,27	
Conhecimento da cultura da comunidade	12,28	87,72	
Desenvolvimento de parcerias	12,07	87,93	
↑ Trabalho e relação com o Conselho Geral	11,86	88,14	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	8,93	91,07	
Autoconfiança enquanto líder	6,9	93,1	

Escolas com <500 alunos matriculados (n=45)			
Aspetos	% Concor- dância	% Discor- dância	
Gestão da burocracia	80	20	
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	64,44	35,56	
Equilíbrio entre exigências do sistema e necessidades locais	58,14	41,86	
↓ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	53,33	46,67	
Gestão financeira	51,11	48,89	
↑ Gestão do tempo	48,89	51,11	
Aquisição de equipamentos	45,45	54,55	
↓ Manutenção das iniciativas de melhoria	44,44	55,56	
Contratação de pessoal	40	60	
Melhoria do ensino-aprendizagem	40	60	
Domínio e interpretação da legislação	40	60	
Dinamização do desenvolvimento profissional	33,33	66,67	
Escolha das lideranças intermédias	33,33	66,67	
↑ Isolamento que o cargo acarreta	28,89	71,11	
↓ Trabalho e relação com os pais	28,89	71,11	
Gestão de recursos humanos	26,67	73,33	
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	20,45	79,55	
Gestão de conflitos	20	80	
↓ Trabalho e relação com o Conselho Geral	18,18	81,82	
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	15,56	84,44	
Promoção de relações positivas	11,36	88,64	
Desenvolvimento de parcerias	11,11	88,89	
Autoconfiança enquanto líder	11,11	88,89	
Conhecimento da cultura da comunidade	8,89	91,11	
Sentimento de credibilidade da comunidade local	8,89	91,11	

Anexo CCCC – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigirem escolas com diferentes níveis socioeconómicos

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigirem escolas com diferentes níveis socioeconómicos

Baixo (n=170)			Médio-baixo (n=314)			Médio-alto (n=59)		
Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância
Gestão da burocracia	68,82	31,18	Gestão da burocracia	70,19	29,81	Gestão da burocracia	64,41	35,59
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	63,03	36,97	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	61,74	38,26	Aquisição de equipamentos	52,54	47,46
Gestão do tempo	58,33	41,67	Gestão do tempo	60,38	39,62	Gestão financeira	52,54	47,46
Aquisição de equipamentos	57,74	42,26	Aquisição de equipamentos	57,69	42,31	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	51,72	48,28
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	54,71	45,29	Contratação de pessoal	51,78	48,22	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	49,15	50,85
Gestão financeira	54,12	45,88	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	51,49	48,51	Contratação de pessoal	47,46	52,54
Melhoria do ensino-aprendizagem	53,85	46,15	Gestão financeira	50,8	49,2	Gestão do tempo	44,07	55,93
Contratação de pessoal	51,5	48,5	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	42,63	57,37	Gestão de recursos humanos	38,98	61,02
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	45,83	54,17	Isolamento que o cargo acarreta	38,19	61,81	Dinamização do desenvolvimento profissional	36,21	63,79
Manutenção das iniciativas de melhoria	44,64	55,36	Domínio e interpretação da legislação	36,54	63,46	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	35,59	64,41
Domínio e interpretação da legislação	37,87	62,13	Melhoria do ensino-aprendizagem	34,71	65,29	Isolamento que o cargo acarreta	30,51	69,49
Dinamização do desenvolvimento profissional	35,58	64,42	Manutenção das iniciativas de melhoria	32,48	67,52	Manutenção das iniciativas de melhoria	28,81	71,19
Isolamento que o cargo acarreta	33,33	66,67	Gestão de conflitos	29,62	70,38	Escolha das lideranças intermédias	25,42	74,58
Trabalho e relação com os pais	31,95	68,05	Gestão de recursos humanos	29,49	70,51	Promoção de relações positivas	25,42	74,58
Gestão de conflitos	30,77	69,23	Trabalho e relação com os pais	27,16	72,84	Domínio e interpretação da legislação	23,73	76,27
Gestão de recursos humanos	30,18	69,82	Dinamização do desenvolvimento profissional	26,06	73,94	Melhoria do ensino-aprendizagem	20,34	79,66
Escolha das lideranças intermédias	29,59	70,41	Escolha das lideranças intermédias	24,92	75,08	Gestão de conflitos	20,34	79,66
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	23,21	76,79	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	22,08	77,92	Trabalho e relação com os pais	20,34	79,66
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	22,75	77,25	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	17,74	82,26	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	18,64	81,36
Promoção de relações positivas	15,66	84,34	Promoção de relações positivas	15,81	84,19	Trabalho e relação com o Conselho Geral	15,25	84,75
Autoconfiança enquanto líder	13,61	86,39	Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,92	88,08	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	12,07	87,93
Desenvolvimento de parcerias	13,17	86,83	Trabalho e relação com o Conselho Geral	11,9	88,1	Desenvolvimento de parcerias	10,17	89,83
Sentimento de credibilidade da comunidade local	12,57	87,43	Desenvolvimento de parcerias	11,54	88,46	Autoconfiança enquanto líder	10,17	89,83
Trabalho e relação com o Conselho Geral	10,78	89,22	Autoconfiança enquanto líder	10,97	89,03	Sentimento de credibilidade da comunidade local	6,9	93,1
Conhecimento da cultura da comunidade	4,73	95,27	Conhecimento da cultura da comunidade	6,43	93,57	Conhecimento da cultura da comunidade	6,78	93,22

Anexo DDDD – Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigirem escolas em diferentes localizações

Ordenação dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos que dirigirem escolas em diferentes localizações (continua)

Interior Rural (n=108)			Interior Suburbano (n=29)			Interior Urbano (n=51)		
Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância
Gestão da burocracia	71,3	28,7	Gestão da burocracia	75,86	24,14	Gestão da burocracia	67,35	32,65
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	60,58	39,42	↓ Aquisição de equipamentos	68,97	31,03	Aquisição de equipamentos	60	40
Gestão do tempo	59,43	40,57	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,62	41,38	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	57,14	42,86
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,33	41,67	↓ Contratação de pessoal	57,14	42,86	Gestão do tempo	54,9	45,1
Gestão financeira	53,7	46,3	Gestão financeira	55,17	44,83	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	53,06	46,94
↑ Aquisição de equipamentos	53,33	46,67	↑ Gestão do tempo	51,72	48,28	Contratação de pessoal	51,02	48,98
↓ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	48,6	51,4	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	48,28	51,72	Gestão financeira	46,94	53,06
Contratação de pessoal	46,23	53,77	↓ Domínio e interpretação da legislação	48,28	51,72	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	33,33	66,67
↓ Isolamento que o cargo acarreta	44,34	55,66	↓ Trabalho e relação com os pais	41,38	58,62	Melhoria do ensino-aprendizagem	33,33	66,67
Domínio e interpretação da legislação	42,99	57,01	↓ Gestão de recursos humanos	34,48	65,52	Manutenção das iniciativas de melhoria	29,41	70,59
Melhoria do ensino-aprendizagem	42,06	57,94	↑ Lidar com o fraco desempenho das pessoas	31,03	68,97	Gestão de recursos humanos	28,57	71,43
Manutenção das iniciativas de melhoria	41,12	58,88	Melhoria do ensino-aprendizagem	31,03	68,97	Isolamento que o cargo acarreta	28	72
Dinamização do desenvolvimento profissional	34,29	65,71	↓ Gestão de conflitos	31,03	68,97	Trabalho e relação com os pais	24	76
↓ Escolha das lideranças intermédias	32,71	67,29	↓ Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	31,03	68,97	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	19,15	80,85
Gestão de conflitos	32,71	67,29	Dinamização do desenvolvimento profissional	29,63	70,37	↑ Gestão de conflitos	17,65	82,35
Gestão de recursos humanos	29,91	70,09	↑ Isolamento que o cargo acarreta	27,59	72,41	↑ Dinamização do desenvolvimento profissional	17,02	82,98
Trabalho e relação com os pais	29,91	70,09	↑ Manutenção das iniciativas de melhoria	27,59	72,41	Escolha das lideranças intermédias	16	84
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	24,3	75,7	Desenvolvimento de parcerias	27,59	72,41	↑ Domínio e interpretação da legislação	12,24	87,76
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	22,64	77,36	↑ Escolha das lideranças intermédias	24,14	75,86	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	12,24	87,76
Promoção de relações positivas	16,35	83,65	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	24,14	75,86	Promoção de relações positivas	12,24	87,76
Autoconfiança enquanto líder	15,89	84,11	Promoção de relações positivas	17,24	82,76	Autoconfiança enquanto líder	10,2	89,8
Desenvolvimento de parcerias	13,21	86,79	Trabalho e relação com o Conselho Geral	17,24	82,76	Sentimento de credibilidade da comunidade local	8,33	91,67
Trabalho e relação com o Conselho Geral	12,5	87,5	Sentimento de credibilidade da comunidade local	10,34	89,66	Desenvolvimento de parcerias	7,84	92,16
↑ Sentimento de credibilidade da comunidade local	6,67	93,33	Autoconfiança enquanto líder	6,9	93,1	Trabalho e relação com o Conselho Geral	2	98
Conhecimento da cultura da comunidade	5,66	94,34	Conhecimento da cultura da comunidade	6,9	93,1	Conhecimento da cultura da comunidade	2	98

(continuação) Ordenação dos aspetos problemáticos nas subamostras que se distinguem por inquiridos a dirigirem escolas em diferentes localizações

Litoral Rural (n=60)			Litoral Suburbano (n=99)			Litoral Urbano (n=196)		
Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância	Aspetos	Concor dância	Discor dância
Gestão da burocracia	68,33	31,67	Gestão da burocracia	65,66	34,34	Gestão da burocracia	69,39	30,61
Aquisição de equipamentos	63,33	36,67	↓ Gestão do tempo	62,63	37,37	Gestão do tempo	58,46	41,54
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,33	41,67	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	61,86	38,14	Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,16	41,84
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	55	45	Aquisição de equipamentos	60,61	39,39	Contratação de pessoal	54,36	45,64
Gestão do tempo	51,67	48,33	Gestão financeira	58,16	41,84	Aquisição de equipamentos	53,06	46,94
Gestão financeira	50	50	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	57,58	42,42	Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	50,54	49,46
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	45	55	Contratação de pessoal	53,06	46,94	Gestão financeira	49,49	50,51
↑ Contratação de pessoal	44,07	55,93	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	42,27	57,73	Lidar com o fraco desempenho das pessoas	43,59	56,41
Domínio e interpretação da legislação	43,33	56,67	Melhoria do ensino-aprendizagem	41,41	58,59	Melhoria do ensino-aprendizagem	38,27	61,73
Melhoria do ensino-aprendizagem	41,67	58,33	↓ Manutenção das iniciativas de melhoria	39,39	60,61	Isolamento que o cargo acarreta	36,27	63,73
↓ Dinamização do desenvolvimento profissional	38,98	61,02	Domínio e interpretação da legislação	33,33	66,67	Domínio e interpretação da legislação	34,18	65,82
Manutenção das iniciativas de melhoria	38,33	61,67	Isolamento que o cargo acarreta	32,65	67,35	Manutenção das iniciativas de melhoria	33,33	66,67
Gestão de recursos humanos	36,67	63,33	Dinamização do desenvolvimento profissional	31,31	68,69	Gestão de recursos humanos	31,63	68,37
Isolamento que o cargo acarreta	35	65	Gestão de conflitos	31,31	68,69	Gestão de conflitos	28,06	71,94
Trabalho e relação com os pais	30	70	Trabalho e relação com os pais	29,29	70,71	Dinamização do desenvolvimento profissional	27,75	72,25
Gestão de conflitos	30	70	↑ Gestão de recursos humanos	26,26	73,74	Escolha das lideranças intermédias	27,04	72,96
Escolha das lideranças intermédias	26,67	73,33	Escolha das lideranças intermédias	24,24	75,76	↑ Trabalho e relação com os pais	24,49	75,51
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,64	81,36	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	23,23	76,77	Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	21,13	78,87
Promoção de relações positivas	18,33	81,67	Promoção de relações positivas	18,18	81,82	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,04	81,96
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	16,95	83,05	Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	17,35	82,65	Promoção de relações positivas	17,01	82,99
↑ Trabalho e relação com o Conselho Geral	16,67	83,33	↓ Sentimento de credibilidade da comunidade local	17,35	82,65	Trabalho e relação com o Conselho Geral	14,87	85,13
Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,67	88,33	Autoconfiança enquanto líder	10,1	89,9	Sentimento de credibilidade da comunidade local	12,3	87,7
Desenvolvimento de parcerias	10,17	89,83	Desenvolvimento de parcerias	9,28	90,72	Autoconfiança enquanto líder	11,86	88,14
Autoconfiança enquanto líder	10	90	Conhecimento da cultura da comunidade	7,07	92,93	↑ Desenvolvimento de parcerias	11,73	88,27
Conhecimento da cultura da comunidade	1,67	98,33	Trabalho e relação com o Conselho Geral	6,06	93,94	Conhecimento da cultura da comunidade	7,69	92,31

Anexo EEEE – Sinopse das ordenações dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola

Sinopse das ordenações dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola

Aspetos	n=543 %	Com Sec n=348 %	Sem Sec n=195 %	≥2500 alunos n=59 %	<500 alunos n=45 %	Baixo n=170 %	Médio- baixo n=314 %	Médio- alto n=59 %	Int Rur n=108 %	Int Sub n=29 %	Int Urb n=51 %	Lit Rur n=60 %	Lit Sub n=99 %	Lit Urb n=196 %
Gestão da burocracia	69,13	70,81	66,15	69,49	80	68,82	70,19	64,41	71,30	75,86	67,35	68,33	65,66	69,39
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,44	60,29	55,15	63,16	64,44	54,71	61,74	51,72	58,33	58,62	53,06	58,33	61,86	58,16
Gestão do tempo	57,96	60,69	53,09	66,10	48,89	58,33	60,38	44,07	59,43	51,72	54,90	51,67	62,63	58,46
Aquisição de equipamentos	57,14	58,26	55,15	61,02	45,45	57,74	57,69	52,54	53,33	68,97	60	63,33	60,61	53,06
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	54,84	55,52	53,65	60,34	58,14	63,03	51,49	49,15	60,58	48,28	57,14	55	57,58	50,54
Gestão financeira	52,04	51,59	52,82	55,17	51,11	54,12	50,80	52,54	53,70	55,17	46,94	50	58,16	49,49
Contratação de pessoal	51,21	52,34	49,22	56,90	40	51,50	51,78	47,46	46,23	57,14	51,02	44,07	53,06	54,36
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	42,86	45,38	38,34	35,59	53,33	45,83	42,63	35,59	48,60	31,03	33,33	45	42,27	43,59
Melhoria do ensino-aprendizagem	39,11	40,35	36,92	38,98	40	53,85	34,71	20,34	42,06	31,03	33,33	41,67	41,41	38,27
Manutenção das iniciativas de melhoria	35,86	38,04	31,96	35,59	44,44	44,64	32,48	28,81	41,12	27,59	29,41	38,33	39,39	33,33
Isolamento que o cargo acarreta	35,82	38,19	31,61	37,93	28,89	33,33	38,19	30,51	44,34	27,59	28	35	32,65	36,27
Domínio e interpretação da legislação	35,56	34,49	37,44	33,90	40	37,87	36,54	23,73	42,99	48,28	12,24	43,33	33,33	34,18
Gestão de recursos humanos	30,74	32,75	27,18	33,90	26,67	30,18	29,49	38,98	29,91	34,48	28,57	36,67	26,26	31,63
Dinamização do desenvolvimento profissional	30,11	32,94	25	38,60	33,33	35,58	26,06	36,21	34,29	29,63	17,02	38,98	31,31	27,75
Gestão de conflitos	28,97	31,41	24,62	30,51	20	30,77	29,62	20,34	32,71	31,03	17,65	30	31,31	28,06
Trabalho e relação com os pais	27,91	26,30	30,77	25,42	28,89	31,95	27,16	20,34	29,91	41,38	24	30	29,29	24,49
Escolha das lideranças intermédias	26,43	26,59	26,15	28,81	33,33	29,59	24,92	25,42	32,71	24,14	16	26,67	24,24	27,04
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	22,06	23,75	19,07	27,12	20,45	23,21	22,08	18,64	24,30	31,03	19,15	16,95	23,23	21,13
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,69	21,70	13,40	26,32	15,56	22,75	17,74	12,07	22,64	24,14	12,24	18,64	17,35	18,04
Promoção de relações positivas	16,82	20,18	10,88	23,73	11,36	15,66	15,81	25,42	16,35	17,24	12,24	18,33	18,18	17,01
Trabalho e relação com o Conselho Geral	11,92	13,41	9,28	11,86	18,18	10,78	11,90	15,25	12,50	17,24	2	16,67	6,06	14,87
Desenvolvimento de parcerias	11,90	11,92	11,86	12,07	11,11	13,17	11,54	10,17	13,21	27,59	7,84	10,17	9,28	11,73
Autoconfiança enquanto líder	11,71	11,63	11,86	6,90	11,11	13,61	10,97	10,17	15,89	6,90	10,20	10	10,10	11,86
Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,57	11,68	11,40	8,93	8,89	12,57	11,92	6,90	6,67	10,34	8,33	11,67	17,35	12,30
Conhecimento da cultura da comunidade	5,94	6,69	4,62	12,28	8,89	4,73	6,43	6,78	5,66	6,90	2	1,67	7,07	7,69

n=543 refere-se amostra total, Com Sec n=348 refere-se aos inquiridos que dirigem UO que lecionam ensino secundário, Sem Sec n=195 refere-se aos inquiridos que dirigem UO que não lecionam o ensino secundário, ≥2500 alunos n=59 refere-se aos inquiridos que dirigem UO com 2500 ou mais alunos matriculados, <500 alunos n=45 refere-se aos inquiridos que dirigem UO com menos do que 500 alunos matriculados, Baixo n=170 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico baixo, Médio-baixo n=314 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-baixo, Médio-alto n=59 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-alto, Int Rur n=108 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior rural, Int Sub n=29 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior suburbano, Int Urb n=51 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior urbano, Lit Rur n=60 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral rural, Lit Sub n=99 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral suburbano, Lit Urb n=196 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral urbano.

Anexo FFFF – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto atualmente problemático nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola

Sinopse da posição ocupada por cada aspeto atualmente problemático nas subamostras baseadas em caraterísticas da escola

Aspetos	n=543 Posição	Com Sec n=348 Posição	Sem Sec n=195 Posição	≥2500 alunos n=59 Posição	<500 alunos n=45 Posição	Baixo n=170 Posição	Médio- baixo n=314 Posição	Médio- alto n=59 Posição	Int Rur n=108 Posição	Int Sub n=29 Posição	Int Urb n=51 Posição	Lit Rur n=60 Posição	Lit Sub n=99 Posição	Lit Urb n=196 Posição
Gestão da burocracia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2	3	2	3	2	5	2	4	4	3	5	3	3	3
Gestão do tempo	3	2	5	2	6	3	3	7	3	6	4	5	2	2
Aquisição de equipamentos	4	4	2	4	7	4	4	2	6	2	2	2	4	5
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	5	5	4	5	3	2	6	5	2	7	3	4	6	6
Gestão financeira	6	7	6	7	5	6	7	2	5	5	7	6	5	7
Contratação de pessoal	7	6	7	6	9	8	5	6	8	4	6	8	7	4
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	8	8	8	11	4	9	8	10	7	11	8	7	8	8
Melhoria do ensino-aprendizagem	9	9	10	8	9	7	11	16	11	11	8	10	9	9
Manutenção das iniciativas de melhoria	10	11	11	11	8	10	12	12	12	16	10	12	10	12
Isolamento que o cargo acarreta	11	10	12	10	14	13	9	11	9	16	12	14	12	10
Domínio e interpretação da legislação	12	12	9	13	9	11	10	15	10	7	18	9	11	11
Gestão de recursos humanos	13	14	14	13	16	16	14	8	16	10	11	13	16	13
Dinamização do desenvolvimento profissional	14	13	16	9	12	12	16	9	13	15	16	11	13	15
Gestão de conflitos	15	15	17	15	18	15	13	16	14	11	15	15	13	14
Trabalho e relação com os pais	16	17	13	19	14	14	15	16	16	9	13	15	15	17
Escolha das lideranças intermédias	17	16	15	16	12	17	17	13	14	19	17	17	17	16
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	18	18	18	17	17	18	18	19	18	11	14	20	18	18
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	19	19	19	18	20	19	19	21	19	19	18	18	20	19
Promoção de relações positivas	20	20	23	20	21	20	20	13	20	21	18	19	19	20
Trabalho e relação com o Conselho Geral	21	21	24	23	19	24	22	20	23	21	24	21	25	21
Desenvolvimento de parcerias	22	22	20	22	22	22	23	22	22	16	23	23	23	24
Autoconfiança enquanto líder	23	24	20	25	22	21	24	22	21	24	21	24	22	23
Sentimento de credibilidade da comunidade local	24	23	22	24	24	23	21	24	24	23	22	22	20	22
Conhecimento da cultura da comunidade	25	25	25	21	24	25	25	25	25	24	24	25	24	25

n=543 refere-se amostra total, Com Sec n=348 refere-se aos inquiridos que dirigem UO que lecionam ensino secundário, Sem Sec n=195 refere-se aos inquiridos que dirigem UO que não lecionam o ensino secundário, ≥2500 alunos n=59 refere-se aos inquiridos que dirigem UO com 2500 ou mais alunos matriculados, <500 alunos n=45 refere-se aos inquiridos que dirigem UO com menos do que 500 alunos matriculados, Baixo n=170 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico baixo, Médio-baixo n=314 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-baixo, Médio-alto n=59 refere-se aos inquiridos que dirigem UO inseridas em comunidades locais com nível socioeconómico médio-alto, Int Rur n=108 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior rural, Int Sub n=29 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior suburbano, Int Urb n=51 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no interior urbano, Lit Rur n=60 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral rural, Lit Sub n=99 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral suburbano, Lit Urb n=196 refere-se aos inquiridos que dirigem UO localizadas no litoral urbano.

Anexo GGGG – Sinopse das ordenações dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras estratificadas por distrito

Sinopse das ordenações dos aspetos atualmente problemáticos nas subamostras estratificadas por distrito

Aspetos	n=543 %	AV n=39 %	BÇ n=9 %	BE n=18 %	BG n=46 %	CB n=15 %	CO n=19 %	EV n=11 %	FA n=25 %	GU n=11 %	LE n=25 %	LI n=84 %	PG n=14 %	PO n=91 %	SA n=28 %	SE n=60 %	VC n=10 %	VI n=21 %	VR n=17 %
Gestão da burocracia	69,13	66,67	66,67	44,44	60,87	80	68,42	70	66,67	45,45	68	66,67	78,57	73,63	64,29	71,67	80	85,71	88,24
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	58,44	64,10	55,56	44,44	45,65	73,33	52,63	50	72	54,55	66,67	53,66	57,14	58,24	42,86	58,33	80	76,19	82,35
Gestão do tempo	57,96	56,41	66,67	38,89	45,65	60	47,37	36,36	64	54,55	64	63,10	50	53,33	78,57	63,33	50	65	68,75
Aquisição de equipamentos	57,14	38,46	55,56	38,89	63,04	33,33	36,84	60	52	45,45	60	57,14	69,23	62,64	67,86	61,67	60	75	62,50
Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais	54,84	48,65	44,44	27,78	52,17	73,33	36,84	60	58,33	66,67	41,67	56,63	61,54	60,67	42,86	58,62	77,78	50	75
Gestão financeira	52,04	43,59	33,33	33,33	52,17	20	36,84	60	45,83	45,45	48	54,22	50	59,34	60,71	53,33	70	71,43	58,82
Contratação de pessoal	51,21	43,59	33,33	29,41	47,83	33,33	36,84	50	60	36,36	48	60,24	35,71	57,78	50	53,33	30	80	50
Lidar com o fraco desempenho das pessoas	42,86	38,46	66,67	22,22	30,43	40	26,32	27,27	44	60	44	45,78	50	42,70	46,43	55	20	52,38	47,06
Melhoria do ensino-aprendizagem	39,11	33,33	55,56	22,22	30,43	20	15,79	9,09	48	45,45	32	42,86	64,29	43,96	35,71	41,67	60	55	41,18
Manutenção das iniciativas de melhoria	35,86	38,46	55,56	44,44	32,61	26,67	21,05	18,18	36	45,45	44	42,86	42,86	27,47	28,57	35,59	50	45	35,29
Isolamento que o cargo acarreta	35,82	38,46	55,56	11,11	33,33	33,33	31,58	45,45	45,83	40	40	37,35	35,71	34,83	35,71	26,67	40	40	52,94
Domínio e interpretação da legislação	35,56	35,90	44,44	16,67	47,83	33,33	36,84	30	25	27,27	48	27,38	7,14	45,05	25	30	60	45	47,06
Gestão de recursos humanos	30,74	23,08	22,22	27,78	39,13	20	36,84	60	33,33	27,27	48	20,24	14,29	30,77	32,14	35	40	40	23,53
Dinamização do desenvolvimento profissional	30,11	46,15	22,22	16,67	26,09	26,67	26,32	9,09	26,09	40	28	30,12	30,77	29,89	33,33	25,86	50	26,32	50
Gestão de conflitos	28,97	17,95	22,22	22,22	26,09	13,33	10,53	18,18	20	45,45	36	27,38	28,57	27,47	35,71	41,67	30	40	52,94
Trabalho e relação com os pais	27,91	25,64	33,33	33,33	15,22	33,33	21,05	18,18	33,33	9,09	28	22,62	42,86	26,37	32,14	40	30	40	29,41
Escolha das lideranças intermédias	26,43	25,64	22,22	27,78	26,09	26,67	10,53	30	40	18,18	40	26,19	35,71	25,27	25	28,33	20	20	17,65
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	22,06	20,51	33,33	11,11	30,43	13,33	0	30	20,83	44,44	25	14,29	14,29	24,18	18,52	28,33	25	33,33	23,53
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	18,69	13,89	11,11	16,67	21,74	20	5,26	27,27	8	20	16	25,61	7,14	19,78	10,71	23,33	20	15	25
Promoção de relações positivas	16,82	17,95	12,50	5,56	19,57	6,67	16,67	20	20,83	22,22	24	17,86	14,29	20,88	14,29	10,17	0	20	17,65
Trabalho e relação com o Conselho Geral	11,92	12,82	0	11,11	6,52	0	10,53	10	16	18,18	8	15,48	21,43	8,89	7,14	15	20	26,32	6,25
Desenvolvimento de parcerias	11,90	7,89	0	5,56	8,70	13,33	10,53	0	24	9,09	8	9,64	14,29	17,58	14,81	3,33	10	35	18,75
Autoconfiança enquanto líder	11,71	20,51	0	5,56	10,87	13,33	10,53	20	4,17	36,36	16	9,52	7,14	10	7,14	15,25	0	15	11,76
Sentimento de credibilidade da comunidade local	11,57	11,11	0	5,56	13,33	13,33	0	9,09	29,17	22,22	12	12,20	0	12,50	3,57	15,52	0	15	5,88
Conhecimento da cultura da comunidade	5,94	5,26	0	0	15,22	6,67	10,53	0	4	9,09	4	5,95	0	6,67	0	6,67	0	0	11,76

n=543 refere-se amostra total, AV Aveiro, BÇ Bragança, BE Beja, BR Braga, CB Castelo Branco, CO Coimbra, EV Évora, FA Faro, GU Guarda, LE Leiria, LI Lisboa, PG Portalegre, PO Porto, SA Santarém, SE Setúbal, VC Viana do Castelo, VI Viseu, VR Vila Real.

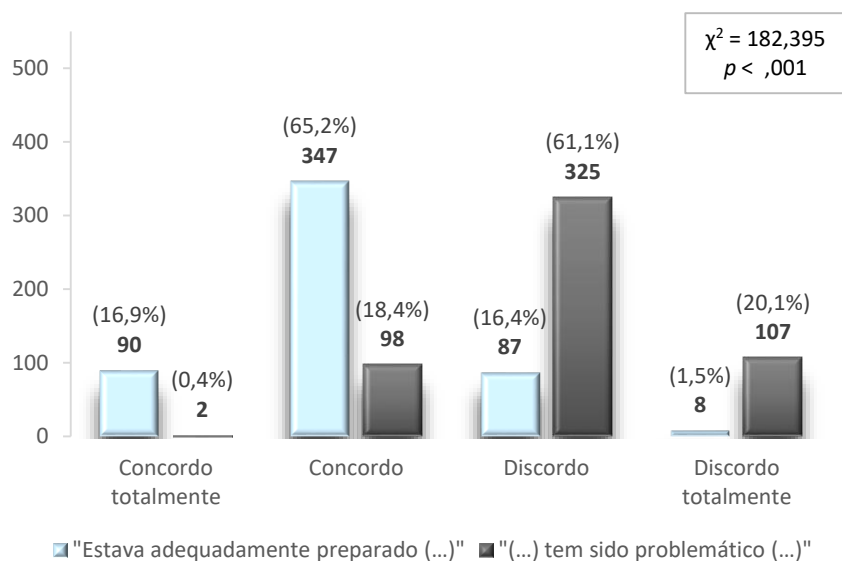
Anexo HHHH – Sinopse da posição ocupada por cada aspeto atualmente problemático nas subamostras estratificadas por distrito

Sinopse da posição ocupada por cada aspeto atualmente problemático nas subamostras baseadas na localização da escola por distrito

Aspetos	n=543 Pos	AV n=39 Pos	BÇ n=9 Pos	BE n=18 Pos	BG n=46 Pos	CB n=15 Pos	CO n=19 Pos	EV n=11 Pos	FA n=25 Pos	GU n=11 Pos	LE n=25 Pos	LI n=84 Pos	PG n=14 Pos	PO n=91 Pos	SA n=28 Pos	SE n=60 Pos	VC n=10 Pos	VI n=21 Pos	VR n=17 Pos
Gestão da burocracia	1	1	1	1	2	1	1	1	2	5	1	1	1	1	3	1	1	1	1
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal	2	2	4	1	7	2	2	6	1	3	2	7	5	5	7	5	1	3	2
Gestão do tempo	3	3	1	4	7	4	3	9	3	3	3	2	6	7	1	2	8	6	4
Aquisição de equipamentos	4	8	4	4	1	6	4	2	6	5	4	4	2	2	2	3	5	4	5
Equilíbrio exigências sistema e necessidades locais	5	4	9	9	3	2	4	2	5	1	11	5	4	3	7	4	3	9	3
Gestão financeira	6	6	11	6	3	14	4	2	8	5	5	6	6	4	4	7	4	5	6
Contratação de pessoal	7	6	11	8	5	6	4	6	4	14	5	3	11	6	5	7	13	2	9
Fraco desempenho das pessoas	8	8	3	12	12	5	11	13	10	2	9	8	6	10	6	6	17	8	11
Melhoria do ensino-aprendizagem	9	13	6	12	12	14	16	21	7	5	15	9	3	9	9	9	5	7	13
Manutenção das iniciativas de melhoria	10	8	6	1	11	11	13	17	12	5	9	9	9	14	15	12	8	10	14
Isolamento que o cargo acarreta	11	8	6	18	10	8	10	8	8	12	12	11	11	11	9	17	11	12	7
Domínio e interpretação da legislação	12	12	9	15	5	8	4	10	17	16	5	13	21	8	16	14	5	10	11
Gestão de recursos humanos	13	16	15	9	9	14	4	2	13	16	5	18	17	12	13	13	11	12	17
Dinamização do desenvolvimento profissional	14	5	15	15	15	11	11	21	16	12	16	12	14	13	12	18	8	18	9
Gestão de conflitos	15	19	15	12	15	18	17	17	21	5	14	13	15	14	9	9	13	12	7
Trabalho e relação com os pais	16	14	13	6	20	6	13	17	13	23	16	17	9	16	13	11	13	12	15
Escolha das lideranças intermédias	17	15	15	9	15	11	17	10	11	21	12	15	11	17	16	15	17	20	20
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros	18	17	13	18	12	18	24	10	19	11	18	21	17	18	18	15	16	17	17
Desenvolvimento e comunicação da visão e missão	19	21	20	15	18	14	23	13	23	20	20	16	21	20	21	19	17	22	16
Promoção de relações positivas	20	19	19	21	19	23	15	15	19	18	19	19	17	19	20	23	22	20	20
Trabalho e relação com o Conselho Geral	21	22	21	18	25	25	17	20	22	21	23	20	16	24	22	22	17	18	24
Desenvolvimento de parcerias	22	24	21	21	24	18	17	24	18	23	23	23	17	21	19	25	21	16	19
Autoconfiança enquanto líder	23	17	21	21	23	18	17	15	24	14	20	24	21	23	22	21	22	22	22
Sentimento de credibilidade da comunidade local	24	23	21	21	22	18	24	21	15	18	22	22	24	22	24	20	22	22	25
Conhecimento da cultura da comunidade	25	25	21	25	20	23	17	24	25	23	25	25	24	25	25	24	22	25	22

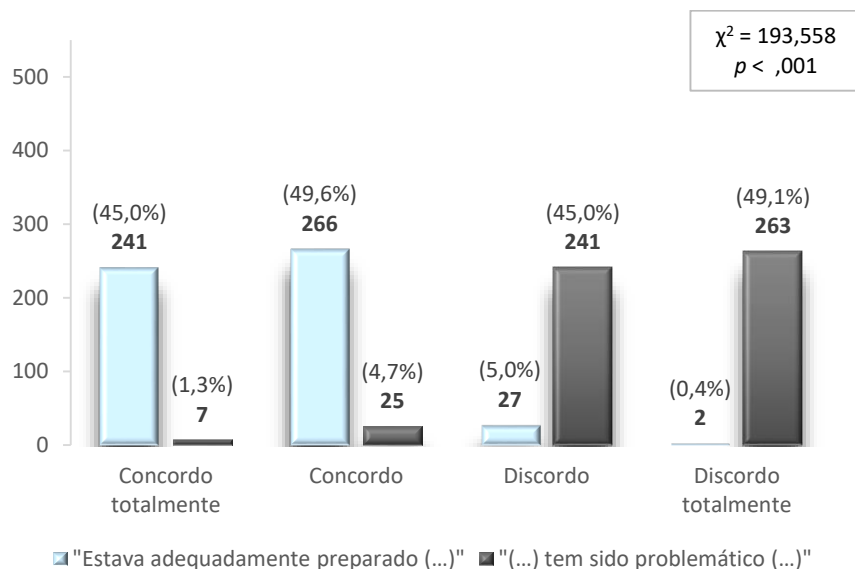
Devemos entender Pos como Posição, n=543 refere-se amostra total, AV Aveiro, BÇ Bragança, BE Beja, BR Braga, CB Castelo Branco, CO Coimbra, EV Évora, FA Faro, GU Guarda, LE Leiria, LI Lisboa, PG Portalegre, PO Porto, SA Santarém, SE Setúbal, VC Viana do Castelo, VI Viseu, VR Vila Real.

Anexo III – Frequência de cada aspeto nas duas escalas

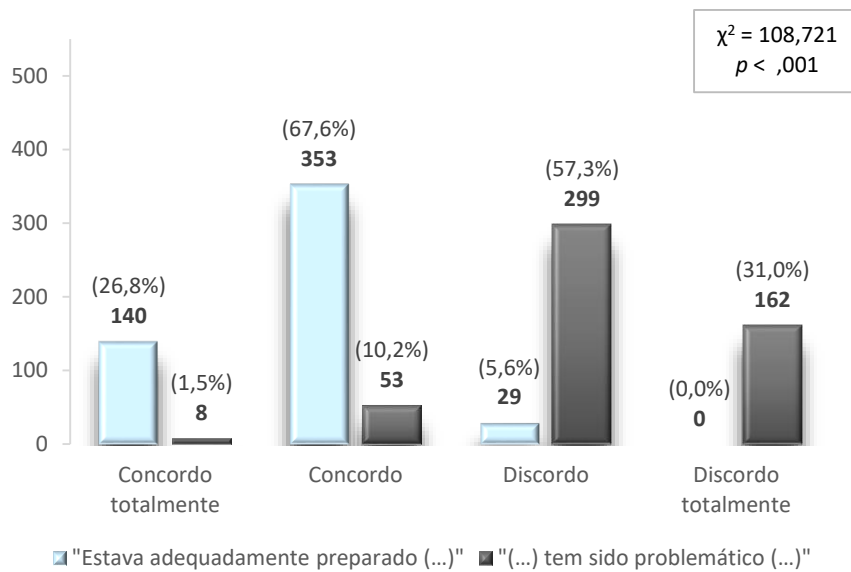


Desenvolvimento e comunicação da visão e missão

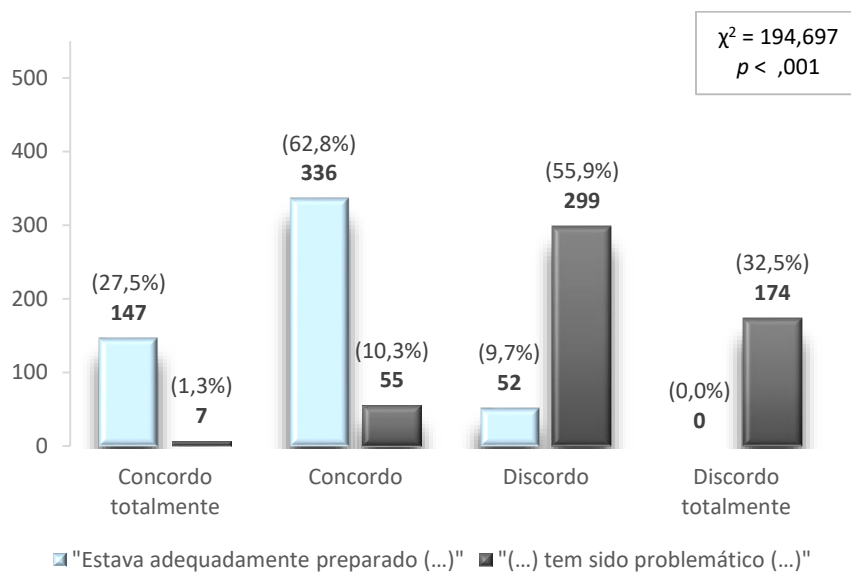
NOTA: Foram consideradas respostas válidas quando o inquirido não respondeu em nenhuma das escalas “não sei”. Havendo uma resposta “não sei” numa das escalas o caso é considerado omissivo e não se reflete nos gráficos. Esta nota aplica-se a todos os gráficos deste anexo.



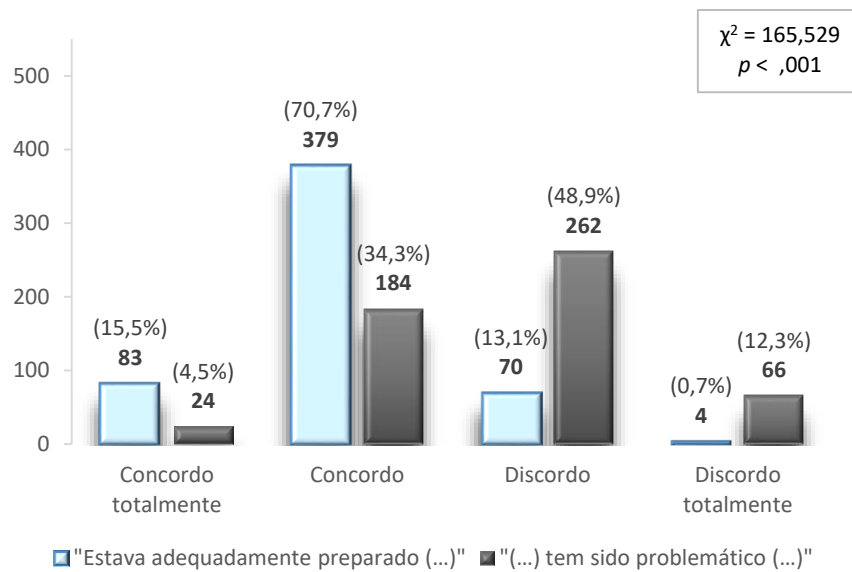
Conhecimento da cultura da comunidade



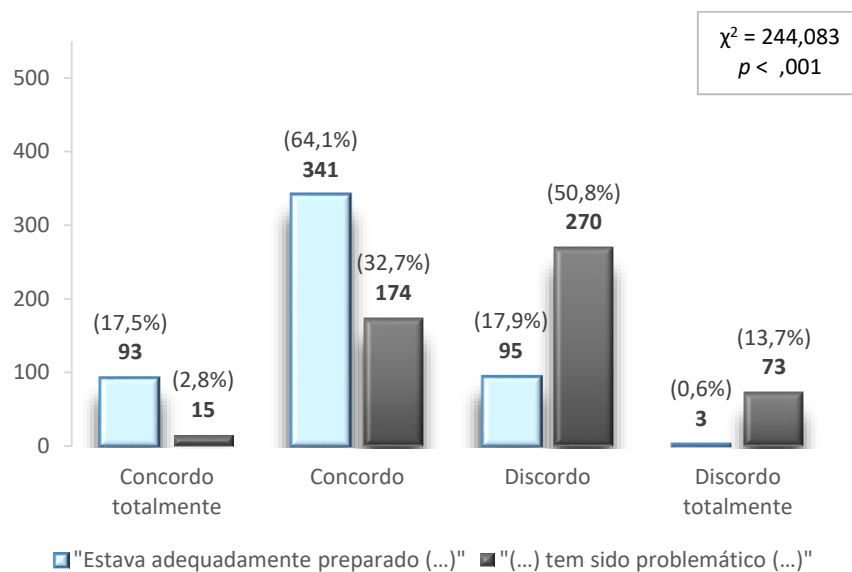
Sentimento de credibilidade da comunidade local



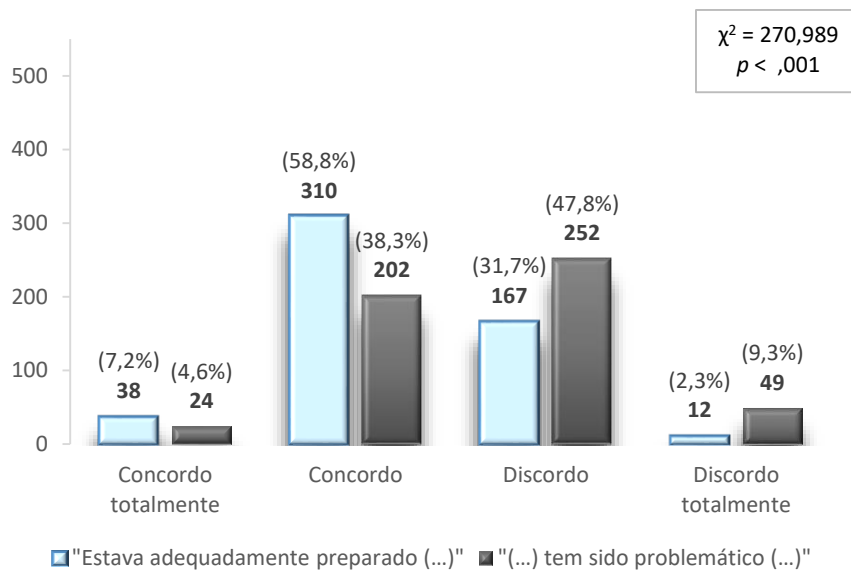
Desenvolvimento de parcerias



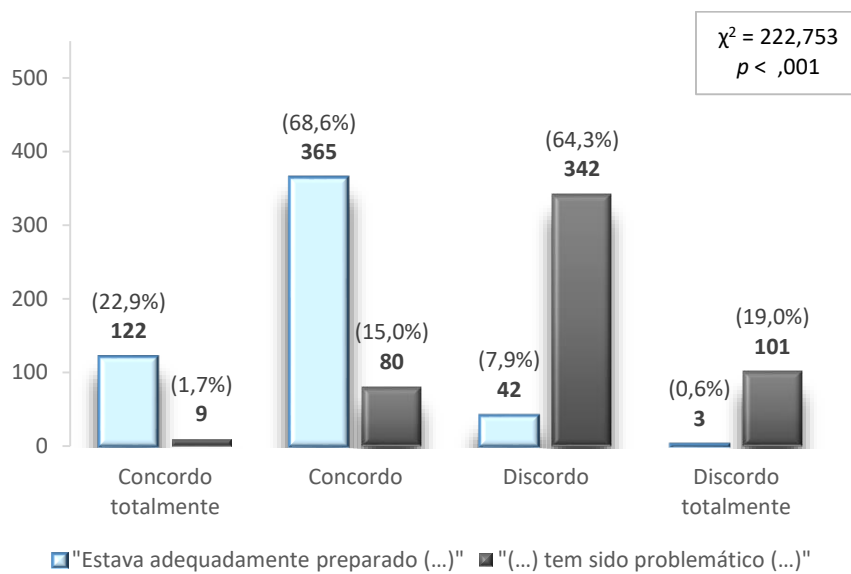
Melhoria do ensino-aprendizagem



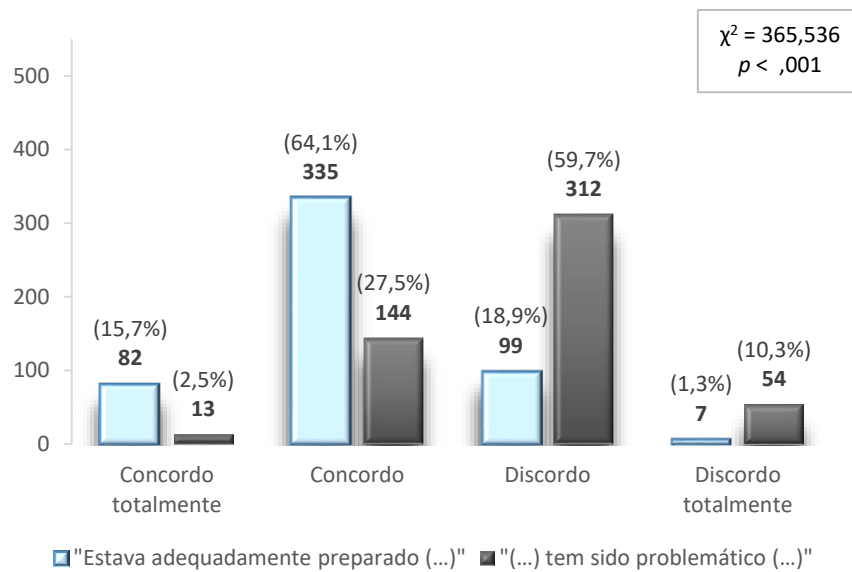
Manutenção das iniciativas de melhoria



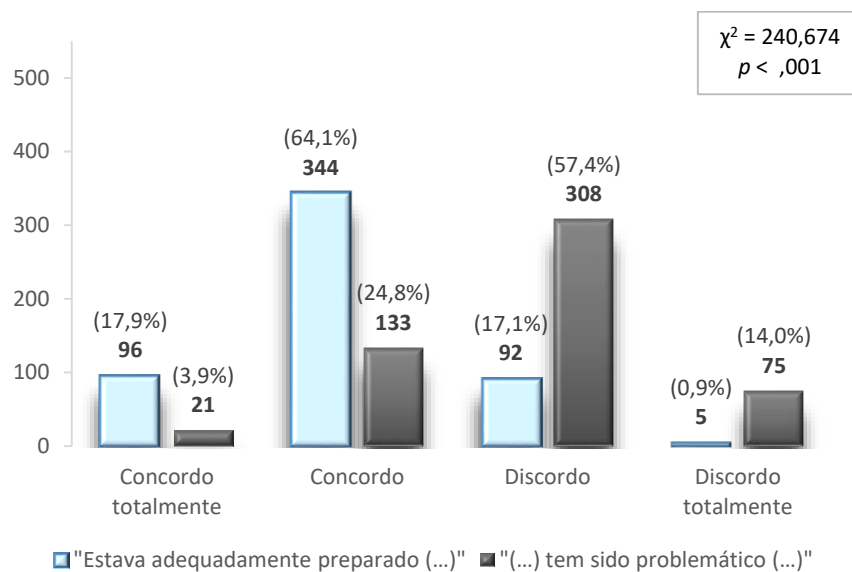
Lidar com o fraco desempenho das pessoas



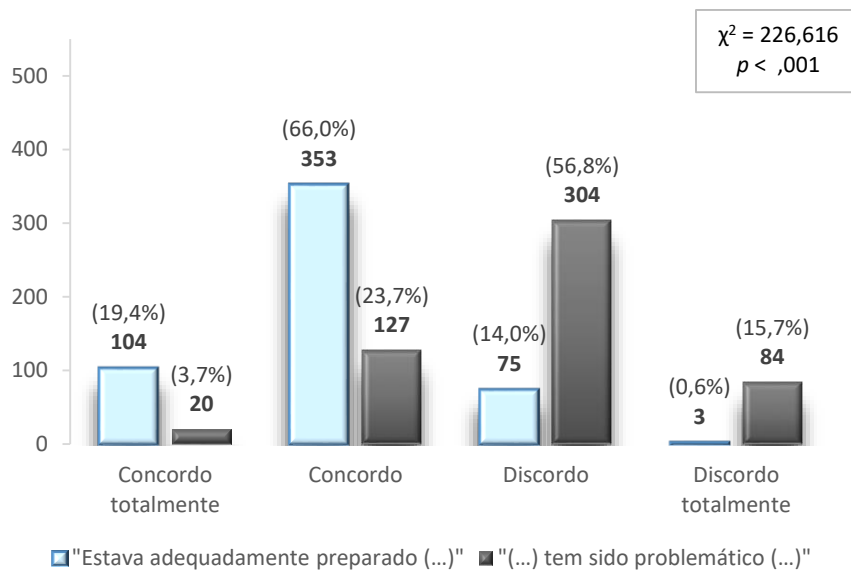
Promoção de relações positivas



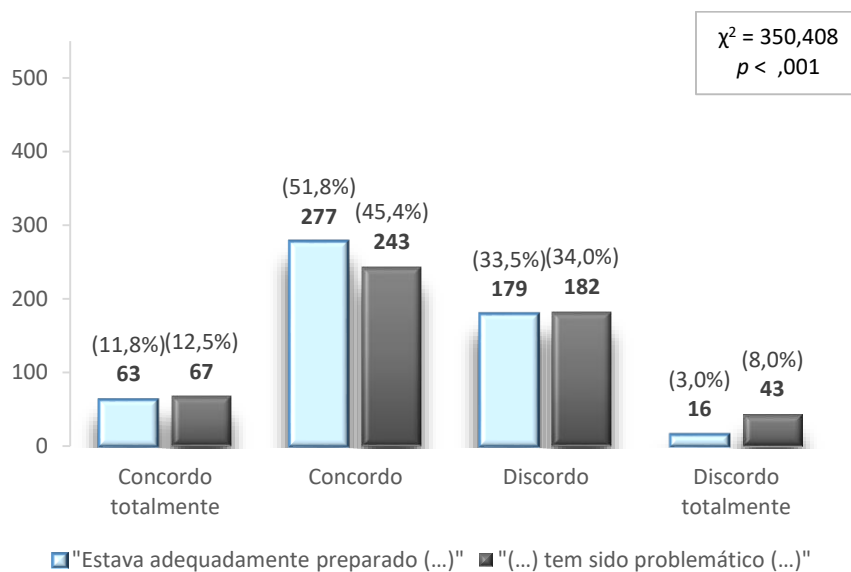
Dinamização do desenvolvimento profissional



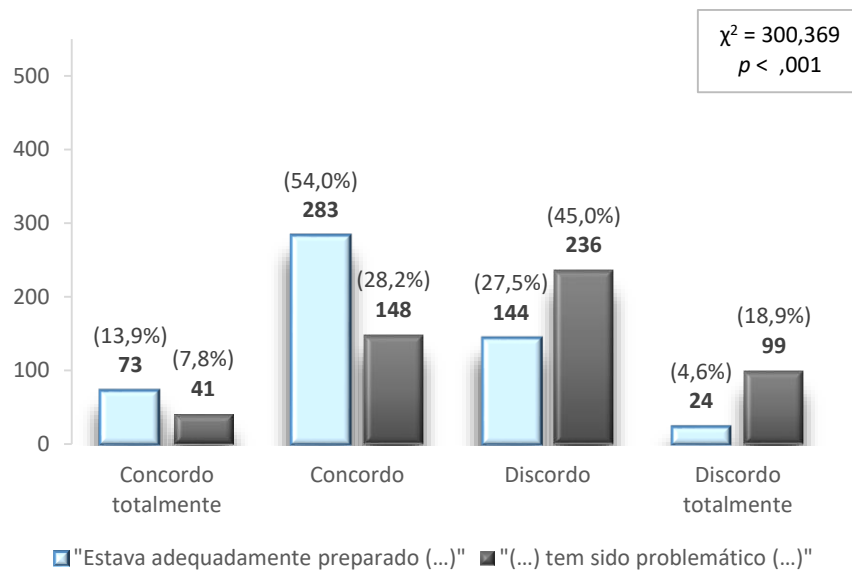
Gestão de conflitos



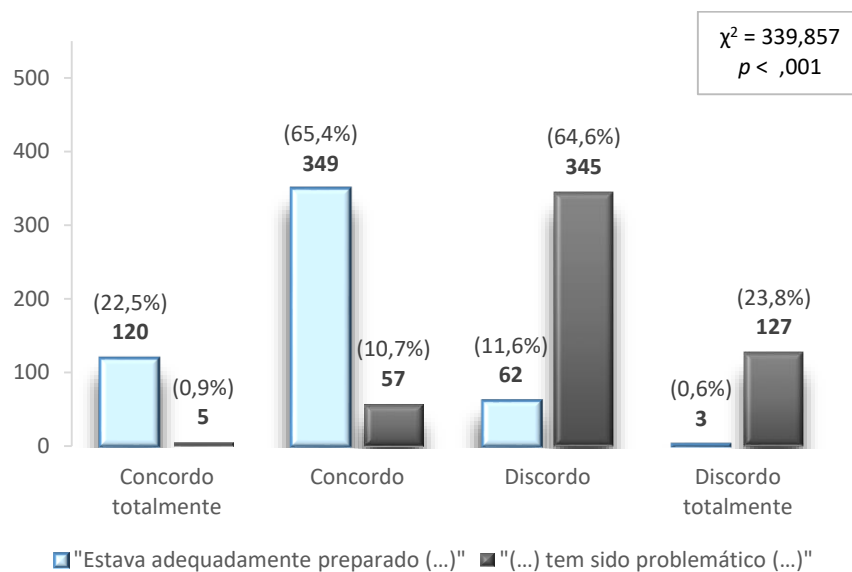
Trabalho e relação com os pais



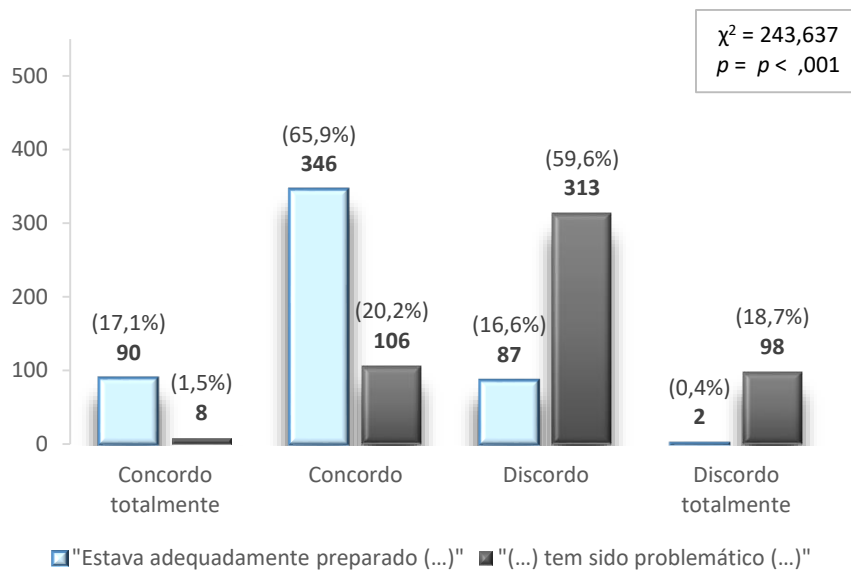
Gestão do tempo



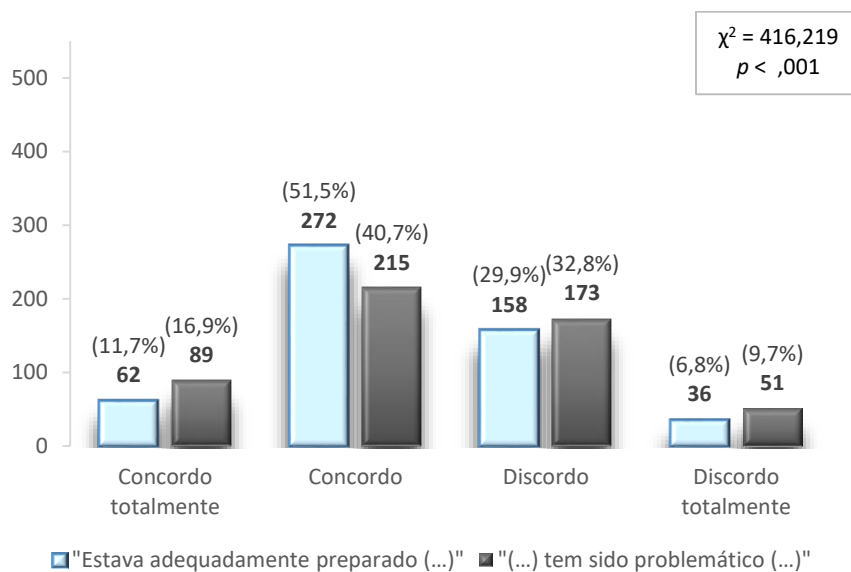
Isolamento que o cargo acarreta



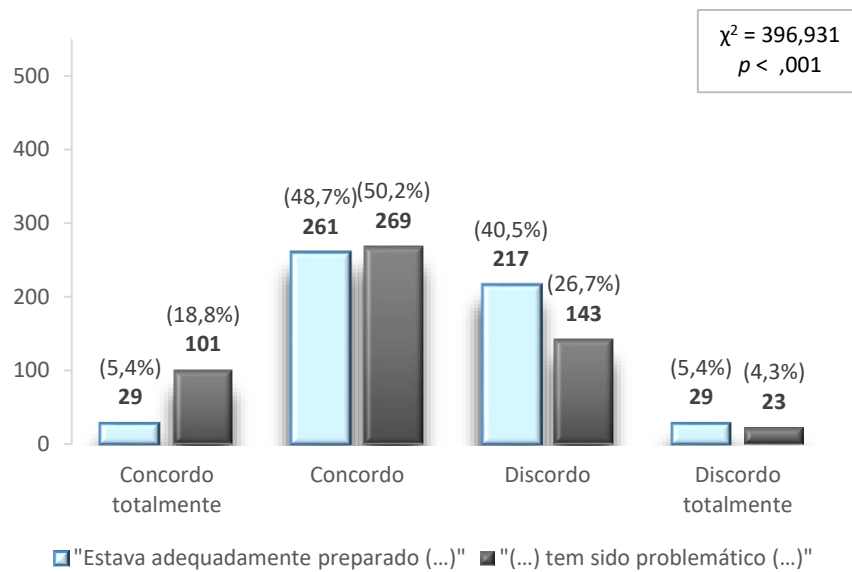
Autoconfiança enquanto líder



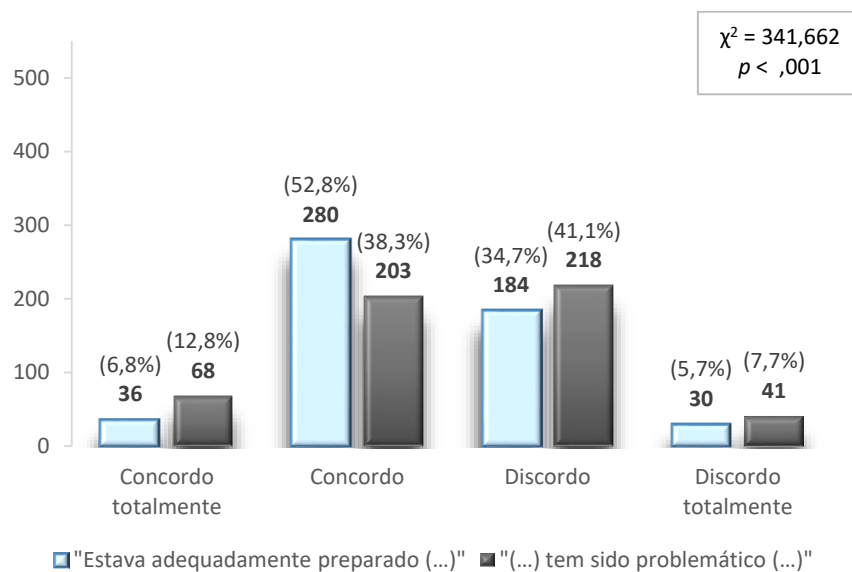
Visibilidade do cargo e julgamento dos outros



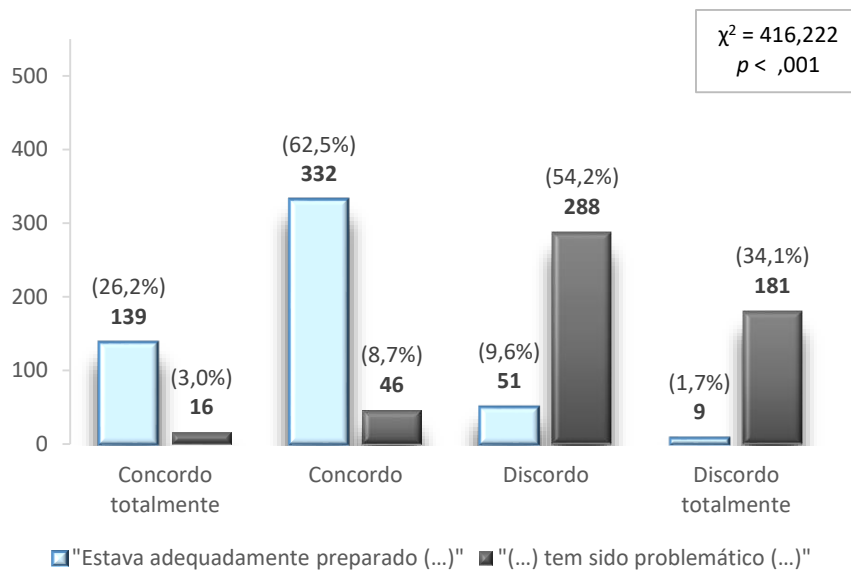
Equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal



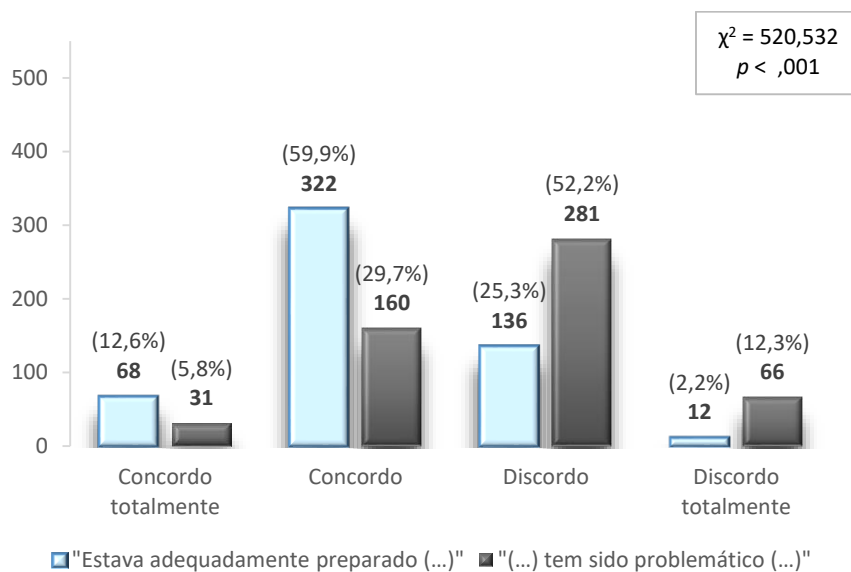
Gestão da burocracia



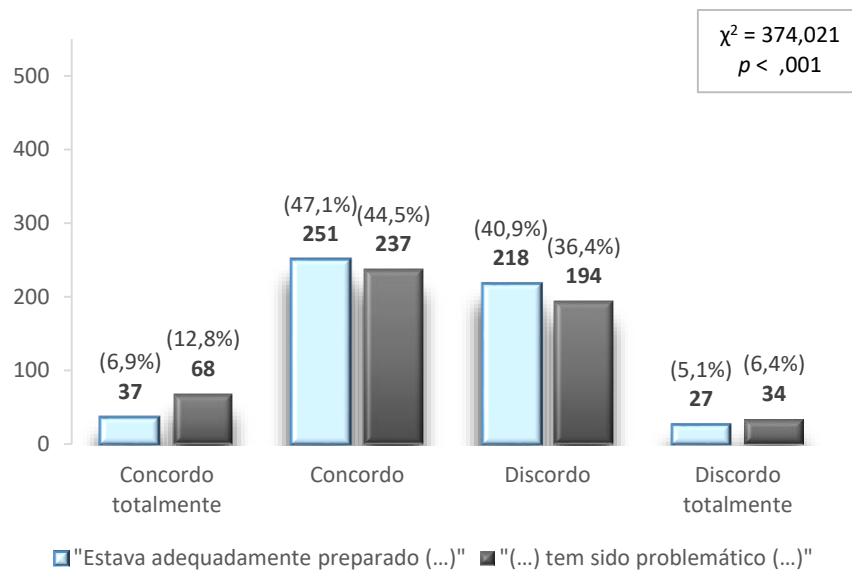
Contratação de pessoal



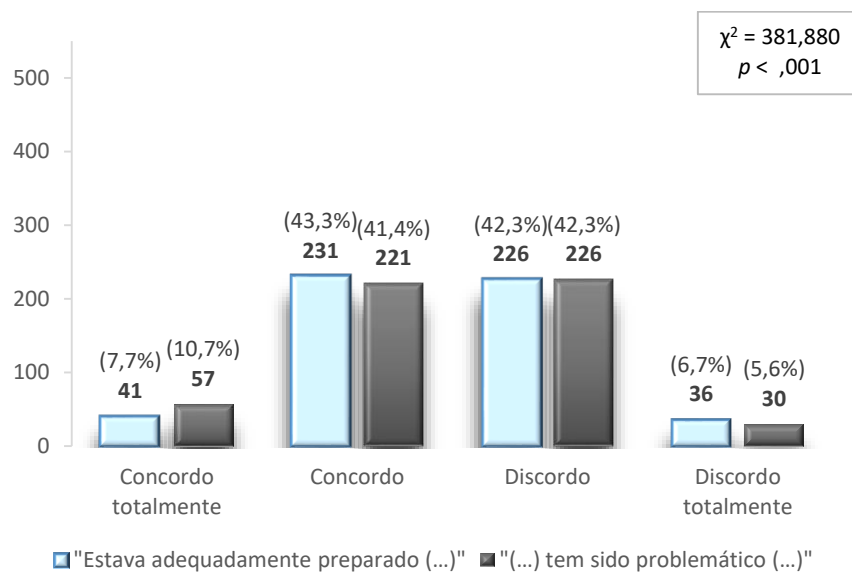
Trabalho e relação com o Conselho Geral



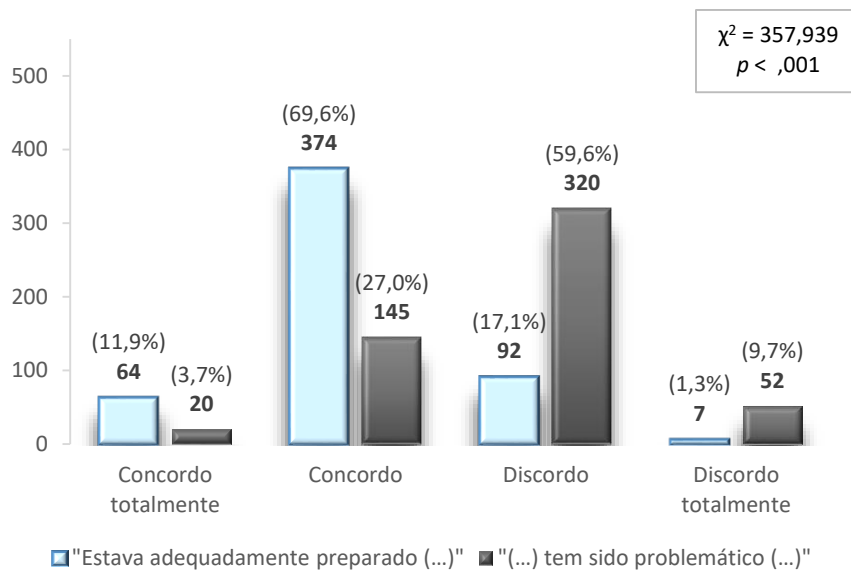
Domínio e interpretação da legislação



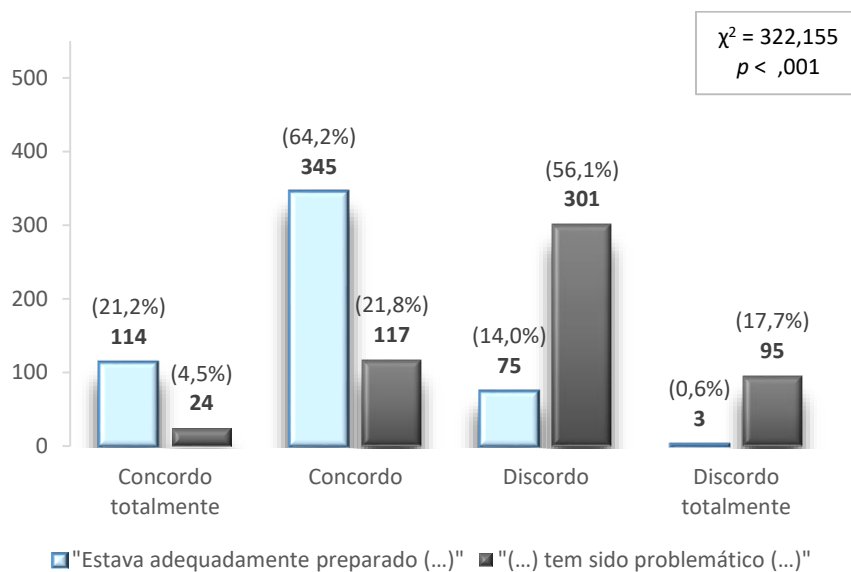
Aquisição de equipamentos



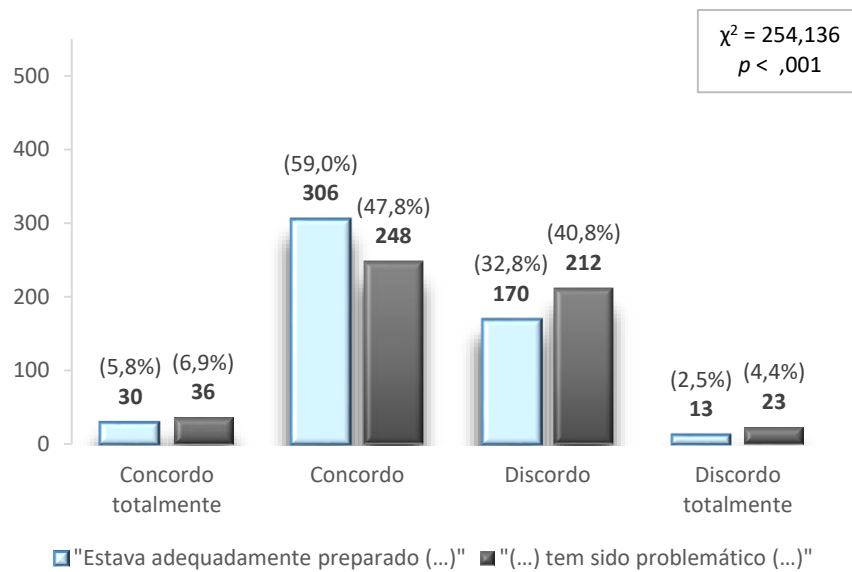
Gestão financeira



Gestão de recursos humanos



Escolha das lideranças intermédias



Equilíbrio entre as exigências do sistema e as necessidades locais

Anexo JJJ – Teste *U* de Mann-Whitney aplicado à escala “experiências de aprendizagem”

Comparação da tipologia de formação em administração escolar entre géneros

	Género					
	Masculino		Feminino		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Informal – Formal	311	265,72	232	280,42	34121,500	,268
<i>Ad hoc</i> – Intencional	311	272,13	232	271,83	36037,000	,982
Fragmentada – Estruturada	311	272,10	232	271,87	36046,000	,986
Auto-iniciativa – Iniciativa da tutela	311	276,44	232	266,05	34696,000	,430
Voluntária – Obrigatória	311	277,45	232	264,70	34382,500	,321
Reativa – Pró-ativa	311	261,58	232	285,97	32834,500	,063
Local – Centralizada	311	264,48	232	282,09	33736,000	,186
Profissional – Universitária	311	268,14	232	277,18	34874,000	,499
Geral – Específica	311	265,61	232	280,56	34089,000	,261

Comparação da tipologia de formação em administração escolar entre grupos com diferente experiência na gestão de topo

	Experiência					
	6 anos diretor e ≥ 20 anos cargos gestão topo		≤ 3 anos diretor e sem cargos gestão topo		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean ¹⁵³ Rank	N	Mean Rank		
Informal – Formal	31	26,08	25	31,50	312,500	,204
<i>Ad hoc</i> – Intencional	31	26,84	25	30,56	336,000	,380
Fragmentada – Estruturada	31	23,37	25	34,86	228,500	,007
Auto-iniciativa – Iniciativa da tutela	31	31,77	25	24,44	286,000	,077
Voluntária – Obrigatória	31	31,32	25	25,00	300,000	,121
Reativa – Pró-ativa	31	24,02	25	34,06	248,500	,017
Local – Centralizada	31	30,77	25	25,68	317,000	,236
Profissional – Universitária	31	25,40	25	32,34	291,500	,105
Geral – Específica	31	24,66	25	33,26	268,500	,046

¹⁵³ Quanto mais elevados os valores de *mean rank*, mais à direita da escala se posicionam os inquiridos, isto é, as experiências são mais formais, intencionais, estruturadas, da iniciativa da tutela, obrigatórias, pró-ativas, centralizadas, universitárias e específicas.

Comparação da tipologia de formação entre grupos que se distinguem por formação especializada em administração escolar



















	Formação especializada em adm. escolar atualmente					
	Sem formação especializada		Com formação especializada		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Informal – Formal	126	210,62	417	290,55	18536,500	,000
<i>Ad hoc</i> – Intencional	126	235,77	417	282,95	21706,000	,002
Fragmentada – Estruturada	126	220,53	417	287,55	19785,500	,000
Auto-iniciativa – Iniciativa da tutela	126	286,80	417	267,53	24406,000	,212
Voluntária – Obrigatória	126	284,83	417	268,12	24654,000	,267
Reativa – Pró-ativa	126	226,62	417	285,71	20553,500	,000
Local – Centralizada	126	252,72	417	277,83	23841,500	,107
Profissional – Universitária	126	181,15	417	299,45	14824,500	,000
Geral – Específica	126	208,00	417	291,34	18206,500	,000

Comparação da tipologia de formação entre grupos que se distinguem por formação em administração escolar



















	Formação em adm. escolar atual					
	Sem formação em adm. escolar		Com formação em adm. escolar		Mann-Whitney U	Sig.
	N	Mean Rank	N	Mean Rank		
Informal – Formal	43	137,26	500	283,59	4956,000	,000
<i>Ad hoc</i> – Intencional	43	189,28	500	279,11	7193,000	,000
Fragmentada – Estruturada	43	174,70	500	280,37	6566,000	,000
Auto-iniciativa – Iniciativa da tutela	43	273,72	500	271,85	10676,000	,938
Voluntária – Obrigatória	43	273,73	500	271,85	10675,500	,936
Reativa – Pró-ativa	43	180,59	500	279,86	6819,500	,000
Local – Centralizada	43	217,40	500	276,70	8402,000	,015
Profissional – Universitária	43	147,03	500	282,75	5376,500	,000
Geral – Específica	43	165,14	500	281,19	6155,000	,000

Anexo KKKK – Comparação da escala das “experiências de aprendizagem” entre Portugal e Canadá

Portugal n=543

	Formal	Inten- cional	Estru- turada	Iniciativa da tutela	Obriga- tória	Pró- ativa	Centra- lizada	Univer- sitária	Espe- cífica	
5										5
4,9										4,9
4,8										4,8
4,7										4,7
4,6										4,6
4,5										4,5
4,4										4,4
4,3										4,3
4,2										4,2
4,1										4,1
4										4
3,9										3,9
3,8										3,8
3,7										3,7
3,6										3,6
3,5										3,5
3,4										3,4
3,3										3,3
3,2										3,2
3,1										3,1
3										3
2,9										2,9
2,8										2,8
2,7										2,7
2,6										2,6
2,5										2,5
2,4										2,4
2,3										2,3
2,2					 					2,2
2,1										2,1
2										2
	Informal	Ad hoc	Fragmen- tada	Auto- iniciativa	Volun- tária	Reativa	Local	Profis- sional	Geral	

Portugal n=143

	Formal	Inten- cional	Estru- turada	Iniciativa da tutela	Obriga- tória	Pró-ativa	Centra- lizada	Univer- sitária	Espe- cífica	
5										5
4,9										4,9
4,8										4,8
4,7										4,7
4,6										4,6
4,5										4,5
4,4										4,4
4,3										4,3
4,2	 									4,2
4,1										4,1
4										4
3,9										3,9
3,8										3,8
3,7										3,7
3,6										3,6
3,5										3,5
3,4										3,4
3,3										3,3
3,2										3,2
3,1							 			3,1
3										3
2,9										2,9
2,8										2,8
2,7										2,7
2,6										2,6
2,5										2,5
2,4										2,4
2,3										2,3
2,2										2,2
2,1										2,1
2										2
	Informal	Ad hoc	Fragmen- tada	Auto- iniciativa	Volun- tária	Reativa	Local	Profis- sional	Geral	

Anexo LLLL – Categorização de “outros aspetos atualmente problemáticos”

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Fraca autonomia, sobretudo no que respeita ao impacto da avaliação de desempenho do docentes e na decisão de capacitação dos docentes.</i>	15
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Compreender o nível de autonomia das escolas</i>	37
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>A falta de autonomia para resolver os problemas que se relacionam com a falta de auxiliares e os que se prendem com a degradação das instalações e falta de equipamentos na escola sede</i>	47
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>A impossibilidade de poder escolher o corpo docente</i>	59
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Limitações legais e falta de poder de decisão, mesmo que se verifique uma melhoria da escola</i>	129
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>ser responsável pelos resultados escolares e não poder selecionar docentes</i>	129
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Maior de todas a falta de autonomia</i>	156
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Falta de autonomia nalgumas áreas: Modelo de avaliação do desempenho docente Gestão dos dias letivos</i>	174
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>sabemos os fins mas restringem os meios</i>	205
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>impossibilidade de contratar pessoas para cargos específicos</i>	225
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>baixo nível de autonomia para decidir</i>	234
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>A frágil e por vezes inexistente autonomia dos agrupamentos.</i>	250
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>falta de autonomia</i>	317
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Incapacidade/Forte limitação na resolução de problemas relativos ao desempenho dos recursos humanos, face a instituições do ensino privado</i>	370
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>O Diretor não tem autonomia para as opções estratégicas fundamentais para o funcionamento da escola</i>	378
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Falta de autonomia na gestão corrente uma vez que a legislação "tudo prevê, tudo determina", não deixando margem para as especificidades de cada escola e para a criatividade</i>	391

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>limitam a autonomia das escolas</i>	406
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Apesar do Agrupamento ter contrato de autonomia, a autonomia é muito frágil ou inexistente</i>	424
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Concretização e clarificação da autonomia das escolas</i>	437
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>A falta de autonomia</i>	456
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>Fraca autonomia</i>	461
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>A aplicação de uma Autonomia pouco autónoma</i>	514
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de autonomia	<i>A ausência de uma autonomia verdadeira - financeira e de recursos humanos</i>	539
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>Apesar de me considerar preparada para a gestão constante da mudança em contexto escolar, os últimos anos têm sido bastante duros no que se relaciona com as constantes alterações legislativas das entidades com quem temos de trabalhar (Segurança Social, Finanças, etc.)</i>	17
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>A instabilidade legislativa,</i>	80
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>Sobretudo as frequentes alterações legais da parte do poder central, com as confusas orientações/desorientações emanadas das direções gerais, as quais não permitem a estabilidade desejável na vida das escolas</i>	104
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>Instabilidade legislativa</i>	109
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>As constantes alterações legislativas</i>	115
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>As contínuas mudanças legislativas</i>	137
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>A constante alteração da legislação</i>	192
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>Excesso de produção legislativa por parte da tutela</i>	205
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>Constante mudança de normativos</i>	234
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>A constante mudança legislativa e de procedimentos por parte do MEC</i>	250
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>Complexidade e variedade de áreas e a constante alteração legislativa e procedimental</i>	257
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>Mudança constante de legislativos</i>	312
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>As constantes alterações dos normativos</i>	315
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>Os maiores problemas têm advindo da alteração constante dos normativos legais</i>	336

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>A constante alteração na legislação</i>	406
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>refletem em legislação/procedimentos em constante modificação, o que MUITO prejudica o funcionamento das escolas, a tarefa dos professores e a própria aprendizagem dos alunos</i>	410
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>As mudanças constantes dos normativos</i>	443
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>Demasiadas alterações legislativas</i>	462
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>A instabilidade legislativa</i>	478
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade legislativa	<i>A inconstância das medidas educativas</i>	514
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade de políticas educativas	<i>a alteração de políticas educativas sem realizar a avaliação das anteriores,</i>	80
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade de políticas educativas	<i>A constante mudança das políticas educativas</i>	83
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade de políticas educativas	<i>As constantes mudanças das políticas educativas. Os programas são alterados sem se proceder a qualquer avaliação independente – dependemos da "filosofia" do ministro e não se consegue vislumbrar qualquer visão coerente sobre a missão da escola/educação.</i>	112
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade de políticas educativas	<i>mudanças dos currículos e de opções de formação.</i>	137
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade de políticas educativas	<i>política educativa</i>	315
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade de políticas educativas	<i>As constantes alterações na orientação política do Ministério da Educação</i>	410
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade de políticas educativas	<i>diversidade de decisões políticas em matéria de educação</i>	443
Sistema\Administração burocrático-legal\Instabilidade de políticas educativas	<i>A mudança intempestiva de políticas</i>	457
Sistema\Administração burocrático-legal\Burocratização do sistema escolar	<i>A enorme burocratização do nosso sistema escolar</i>	103
Sistema\Administração burocrático-legal\Burocratização do sistema escolar	<i>Ajustar a especificidade do Projeto Educativo à legislação e às burocracias a que estamos sujeitos</i>	169

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Administração burocrático-legal\Burocratização do sistema escolar	<i>O excesso de burocracia</i>	324
Sistema\Administração burocrático-legal\Burocratização do sistema escolar	<i>A elevada burocracia</i>	466
Sistema\Administração burocrático-legal\Burocratização do sistema escolar	<i>Sobretudo a gestão dos aspetos artificialmente burocráticos</i>	507
Sistema\Administração burocrático-legal\Burocratização do sistema escolar	<i>e burocrática</i>	252
Sistema\Administração burocrático-legal\Pouca estabilidade do sistema educativo	<i>Mudanças constantes no sistema educativo</i>	352
Sistema\Administração burocrático-legal\Pouca estabilidade do sistema educativo	<i>Pouca estabilidade do sistema educativo</i>	455
Sistema\Administração burocrático-legal\Pouca estabilidade do sistema educativo	<i>As constantes mudanças no sistema educativo complicam muito a vida da escola</i>	471
Sistema\Administração burocrático-legal\Sobreposição da direção administrativa à pedagógica	<i>o desequilíbrio entre a componentes administrativa e pedagógica, em prejuízo, por vezes acentuado, desta última</i>	291
Sistema\Administração burocrático-legal\Sobreposição da direção administrativa à pedagógica	<i>A sobreposição da direção administrativa à pedagógica</i>	316
Sistema\Administração burocrático-legal\Mudanças inesperadas e constantes	<i>A gestão de mudanças inesperadas e "avulsas", difíceis de aceitar pela comunidade escolar</i>	237
Sistema\Administração burocrático-legal\Mudanças inesperadas e constantes	<i>As alterações constantes impostas pela tutela</i>	536
Sistema\Administração burocrático-legal\Excesso plataformas informáticas para preenchimento de dados	<i>Excesso de plataformas informáticas para preencher</i>	373
Sistema\Administração burocrático-legal\Excesso plataformas informáticas para preenchimento de dados	<i>As continuas solicitações da hierarquia para preenchimento de plataformas que nunca são devidamente esclarecidas no seu alcance e finalidades</i>	456
Sistema\Administração burocrático-legal\Excesso de carga legislativa	<i>A autonomia decretada mas não aplicada, ou seja, o excesso de carga legislativa</i>	406
Sistema\Administração burocrático-legal\Excesso de carga legislativa	<i>A proliferação de legislação</i>	526

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Administração burocrático-legal\Alterações na gestão escolar de ano para ano	<i>As alterações permanentes de ano para ano quanto à gestão do ano escolar</i>	514
Sistema\Administração burocrático-legal\Burocratização do cargo de diretor	<i>Fundamentalmente - A burocracia inerente ao cargo que implica sobreposição de informação e o excesso de plataformas</i>	300
Sistema\Administração burocrático-legal\Condicionamentos legais que afetam a distribuição de serviço	<i>Os constrangimentos legais/operacionais que condicionam e por vezes impõe as opções a efetuar para a distribuição de serviço, nomeadamente para os cargos de gestão intermédia</i>	221
Sistema\Administração burocrático-legal\Congelamento das carreiras	<i>congelamento das carreiras</i>	230
Sistema\Administração burocrático-legal\Controlo da parte da tutela	<i>controlo da tutela</i>	406
Sistema\Administração burocrático-legal\Elaboração do Guia Controlo Interno Serviços Administrativos	<i>Guia de Controlo Interno dos Serviços Administrativos do Agrupamento</i>	362
Sistema\Administração burocrático-legal\Equilíbrio entre as exigências do sistema e necessidades locais	<i>O último aspeto é de extrema importância uma vez que superiormente não é relevante, pelo que colocar em prática medidas num país tão diverso é bastante difícil</i>	469
Sistema\Administração burocrático-legal\Excessivo funcionalismo do cargo de diretor	<i>O excessivo funcionalismo da função por parte da hierarquia</i>	456
Sistema\Administração burocrático-legal\Excesso de burocracia associada à contratação pública	<i>Excesso da burocracia associada ao cumprimento das normas da contratação pública em muitos dos setores de ação.</i>	262
Sistema\Administração burocrático-legal\Falta de tempo devido à burocracia	<i>O maior problema tem sido a falta de tempo (muito insuficiente) da equipa da direção para o atendimento relacional considerado necessário, por colidir com a exigência da carga burocrática subjacente ao cargo</i>	246
Sistema\Administração burocrático-legal\Impreparação na área jurídica	<i>A falta de preparação e recursos jurídicos</i>	531
Sistema\Administração burocrático-legal\Inconsistência das políticas educativas	<i>Inconsistência das políticas públicas de educação</i>	477
Sistema\Administração burocrático-legal\Poder excessivamente centralizado da tutela	<i>Poder demasiado centralizador da Tutela</i>	380
Sistema\Administração burocrático-legal\Problemas com o Manual de Procedimentos	<i>A elaboração do Manual de Procedimentos</i>	362

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Contratação de pessoal\Instabilidade do corpo docente	<i>A excessiva mudança de professores, ano a ano, especialmente em Matemática</i>	59
Sistema\Contratação de pessoal\Instabilidade do corpo docente	<i>Instabilidade do corpo docente</i>	84
Sistema\Contratação de pessoal\Instabilidade do corpo docente	<i>Gerir a mobilidade anual dos docentes</i>	120
Sistema\Contratação de pessoal\Instabilidade do corpo docente	<i>A constante rotação de professores que não se fixam na escola</i>	146
Sistema\Contratação de pessoal\Instabilidade do corpo docente	<i>A grande instabilidade do corpo docente</i>	148
Sistema\Contratação de pessoal\Instabilidade do corpo docente	<i>Capacidade para garantir a prossecução do trabalho de recursos humanos contratados em regime de plurianualidade (ou adesão ao quadro),</i>	262
Sistema\Contratação de pessoal\Instabilidade do corpo docente	<i>grande mobilidade dos docentes, inibindo um trabalho contínuo e a médio prazo</i>	336
Sistema\Contratação de pessoal\Instabilidade do corpo docente	<i>Todos os anos começar como se fosse o primeiro, devido à grande e constante mobilidade docente</i>	390
Sistema\Contratação de pessoal\Instabilidade do corpo docente	<i>A constante instabilidade das equipas docentes, fruto da colocação de professores. Há 3 anos 60% dos docentes do agrupamento eram contratados. Este ano a situação inverteu-se e há finalmente um peso significativo de docentes do quadro</i>	392
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de assistentes operacionais e técnicos	<i>Escassez de recursos humanos (assistentes operacionais</i>	51
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de assistentes operacionais e técnicos	<i>A falta de assistentes operacionais em todos os sectores da escola</i>	98
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de assistentes operacionais e técnicos	<i>Falta de recursos humanos ao nível de Assistentes Operacionais</i>	175
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de assistentes operacionais e técnicos	<i>Falta de pessoal não docente</i>	178
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de assistentes operacionais e técnicos	<i>A falta de recursos humanos não docentes</i>	209
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de assistentes operacionais e técnicos	<i>Requisição de assistentes operacionais</i>	282
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de assistentes operacionais e técnicos	<i>O n.º de Assistentes Operacionais e Assistentes Técnicos manifestamente insuficiente para a prestação de um trabalho de qualidade</i>	378

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de recursos humanos de qualidade e formação adequada	<i>- Disponibilidade de recursos humanos de qualidade e com formação adequada</i>	165
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de recursos humanos de qualidade e formação adequada	<i>Falta de recursos humanos especializados para a melhoria dos diversos serviços</i>	214
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de recursos humanos de qualidade e formação adequada	<i>é fundamental investir num chefe de serviços administrativos com formação adequada</i>	252
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de recursos humanos de qualidade e formação adequada	<i>Convenhamos que, ao nível das competências, os recursos administrativos das escolas/agrupamentos escolares são, de uma maneira geral, fracos face às novas exigências processuais e/ ou administrativas</i>	291
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de recursos humanos de qualidade e formação adequada	<i>A falta de recursos humanos</i>	316
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de recursos humanos de qualidade e formação adequada	<i>recursos humanos</i>	534
Sistema\Contratação de pessoal\Carência de pessoal não docente	<i>carência de pessoal não docente</i>	461
Sistema\Contratação de pessoal\Carência de pessoal não docente	<i>e não docentes</i>	468
Sistema\Contratação de pessoal\Carência de pessoal não docente	<i>Escassez de Recursos Humanos não Docentes</i>	474
Sistema\Contratação de pessoal\Dificuldades na escolha de docentes	<i>A dificuldade de seleção de docentes</i>	146
Sistema\Contratação de pessoal\Dificuldades na escolha de docentes	<i>maior flexibilidade para "trocar" docentes do quadro por outros que garantam maiores níveis de produtividade e adesão ao projeto educativo e às suas responsabilidades enquanto educadores</i>	262
Sistema\Contratação de pessoal\Dificuldades na escolha de docentes	<i>As dificuldades na escolha de docentes</i>	286
Sistema\Contratação de pessoal\Problemas com o sistema de contratação de pessoal	<i>Contratação</i>	266
Sistema\Contratação de pessoal\Problemas com o sistema de contratação de pessoal	<i>contratos</i>	165

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Contratação de pessoal\Problemas com o sistema de contratação de pessoal	<i>Principal problema neste momento: BCE ineficaz</i>	378
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de docentes de Educação Especial	<i>A falta de recursos humanos nomeadamente da educação especial</i>	91
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de docentes de Educação Especial	<i>professores do Ensino Especial</i>	175
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de docentes de Educação Especial	<i>docentes de educação especializada)</i>	51
Sistema\Contratação de pessoal\Morosidade do processo de contratação de docentes	<i>morosidade do processo de contratação de docentes</i>	336
Sistema\Contratação de pessoal\Morosidade do processo de contratação de docentes	<i>morosidade na colocação de docentes que tem vindo a prejudicar, em larga escala, os alunos</i>	378
Sistema\Contratação de pessoal\Ausência de assessoria jurídica e contabilística	<i>O diretor deveria ter assessoria jurídica, contabilística, etc.</i>	316
Sistema\Contratação de pessoal\Ausência de assessoria jurídica e contabilística	<i>contabilista e jurídica</i>	422
Sistema\Contratação de pessoal\Inexistência do cargo de secretário do diretor	<i>Importante o cargo de secretário do diretor, para obviar a atendimentos telefónicos, organização da agenda do diretor e expediente geral, ainda que tal implicasse a redução de um adjunto</i>	252
Sistema\Contratação de pessoal\Inexistência do cargo de secretário do diretor	<i>Dessa equipa deveria fazer parte um secretário/assessor com o maior n.º de horas possíveis</i>	316
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de docentes	<i>Falta de pessoal docente</i>	241
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de docentes	<i>Falta de recursos docentes</i>	468
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de psicólogos	<i>Falta de um psicólogo</i>	178
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de psicólogos	<i>a falta de um psicólogo no quadro do agrupamento</i>	192
Sistema\Contratação de pessoal\Docentes sem experiência em escolas TEIP	<i>sem experiência de trabalho em escolas TEIP pelo que as dificuldades de trabalho das equipas e com alunos são muito grandes</i>	392
Sistema\Contratação de pessoal\Dificuldade de contratação em alguns grupos de recrutamento	<i>a dificuldade de contratação de docentes de determinados grupos de recrutamento em virtude do nº reduzido de horas letivas</i>	287

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Contratação de pessoal\Dificuldade na alocação de recursos humanos	<i>impossibilidade de concretizar projetos no tempo por impossibilidade de maior capacidade de alocar recursos, nomeadamente humanos</i>	109
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de assessoria pedagógica	<i>É de extrema importante as assessorias nas áreas: pedagógica</i>	422
Sistema\Contratação de pessoal\Falta de pessoal administrativo	<i>pessoal, nomeadamente administrativo, por não existir em número suficiente</i>	286
Sistema\Contratação de pessoal\Falta uma equipa dedicada a trabalhar com o diretor	<i>Por exemplo, seria muito útil que os diretores pudessem ter uma equipa a trabalhar com ele a tempo inteiro, mesmo que mais reduzida, e não tivessem o seu tempo repartido entre aulas e trabalho de gestão</i>	316
Sistema\Contratação de pessoal\Fracas condições de remuneração e de carreira	<i>Fracas condições de remuneração e carreira, afastam os candidatos mais convenientes, em termos de recursos humanos</i>	370
Sistema\Contratação de pessoal\Inexistência de um TOC	<i>bem como é fundamental a existência de um TOC, dado o volume e diversidade contabilística</i>	252
Sistema\Contratação de pessoal\Permissão aos docentes de poderem denunciar contratos	<i>A liberdade permitida aos docentes que, de acordo com a lei, denunciam contratos interrompendo a ligação pedagógica com os discentes e o tempo que demora para poderem ser substituídos com prejuízo claro dos alunos</i>	146
Sistema\Contratação de pessoal\Precariedade dos técnicos dos serviços administrativos	<i>precariedade dos Técnicos destes serviços</i>	487
Sistema\Contratação de pessoal\Problemas com a contratação de docentes	<i>contratação de professores</i>	335
Sistema\Contratação de pessoal\Rácio de alunos/funcionários desajustado	<i>O Rácio nº de alunos/funcionários não se coaduna com o funcionamento das Escolas Profissionais Agrícolas</i>	248
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio das estruturas centrais	<i>A falta de uma "plataforma de apoio" segura e esclarecedora, tendo em vista a resolução de problemas do dia a dia, de forma rápida, cumprindo as normas legais.</i>	86
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio das estruturas centrais	<i>Falta de apoio por parte da tutela</i>	180
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio das estruturas centrais	<i>Falta de apoio de algumas estruturas centrais da tutela</i>	310
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio das estruturas centrais	<i>O Apoio dos serviços do MEC</i>	317
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio das estruturas centrais	<i>Falta de apoio jurídico</i>	369

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio das estruturas centrais	<i>apoio das estruturas centrais do ministério</i>	397
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio jurídico dos órgãos centrais	<i>A falta de apoio jurídico por parte das entidades competentes (DGAE, DGESTE e MEC)</i>	1
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio jurídico dos órgãos centrais	<i>A falta de apoio jurídico</i>	54
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio jurídico dos órgãos centrais	<i>Apoio na área jurídica</i>	82
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio jurídico dos órgãos centrais	<i>Ausência de apoio Jurídico</i>	110
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio jurídico dos órgãos centrais	<i>Falta de apoio jurídico</i>	178
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de reconhecimento e credibilidade/confiança da tutela	<i>Falta de reconhecimento e confiança da tutela nos órgãos de administração e gestão</i>	69
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de reconhecimento e credibilidade/confiança da tutela	<i>Falta de credibilidade que as direções têm junto das estruturas tutelares</i>	310
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de reconhecimento e credibilidade/confiança da tutela	<i>reconhecimento do trabalho desenvolvido</i>	317
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de reconhecimento e credibilidade/confiança da tutela	<i>e mais no âmbito da desconfiança relativa ao órgão do que na colaboração mútua, essencialmente necessária</i>	396
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Lentidão dos serviços centrais	<i>demora dos diferentes organismos da tutela nas respostas a questões levantadas</i>	51
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Lentidão dos serviços centrais	<i>Falta de respostas atempadas para a resolução de situações por parte da tutela</i>	106
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Lentidão dos serviços centrais	<i>Tomadas de decisão, por parte da tutela, tardias</i>	180
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Lentidão dos serviços centrais	<i>Resposta atempadas do poder central</i>	309
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Distanciamento entre a administração central e as escolas	<i>a distância entre a administração central e a dispersa</i>	80

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Distanciamento entre a administração central e as escolas	<i>No pouco tempo que tenho como Diretor, sinto as responsabilidades de cúpula do Ministério da Educação muito distantes</i>	396
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Distanciamento entre a administração central e as escolas	<i>A distância entre a realidade da escola e as decisões da tutela</i>	216
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio imediato, credível e coerente	<i>Falta de apoio imediato, credível e coerente por parte das estruturas intermédias do MEC</i>	90
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio imediato, credível e coerente	<i>Falta de acompanhamento, por parte do Ministério da Educação, para a resolução de problemas importantes e urgentes</i>	437
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Dificuldade em dialogar com os serviços centrais	<i>Diálogo com o Ministério da Educação em particular com a DGESTE</i>	110
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Dificuldade em dialogar com os serviços centrais	<i>Falta de comunicação</i>	397
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de articulação entre a autarquia e a escola	<i>Alguma falta de articulação entre a autarquia (Câmara) e a Direção do Agrupamento no que toca à obrigação da autarquia quanto às despesas de manutenção da Escola Sede(Transferência de competência entre o MEC e os Municípios)</i>	131
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de articulação entre a autarquia e a escola	<i>duplicam a informação dentro do MEC e outras ainda locais da Câmara Municipal</i>	373
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Dificuldade em obter resposta para questões específicas	<i>Obtenção de respostas a questões específicas por parte da administração central</i>	40
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Dificuldade em obter resposta para questões específicas	<i>falta de respostas a esclarecimentos solicitados</i>	115
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\A tutela não "ouve" as escolas	<i>O facto de não sermos ouvidos</i>	216
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Apoio ineficiente dos serviços centrais	<i>ineficiente apoio a nível superior</i>	234
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Articulação com outros organismos da administração pública	<i>Articulação com outros organismos da administração pública</i>	517

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Articulação entre os serviços centrais, regionais e as escolas	<i>A falta de articulação entre os Serviços Centrais, Regionais e as Escolas/Agrupamentos</i>	501
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Ausência de objetivos, metas e planos da parte do MEC	<i>Exigem-nos objetivos, cumprimento de metas, planos de melhoria, mas nada disso se aplica ao MEC</i>	112
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Desadequada autorização para alargamento da oferta formativa	<i>Dificuldade em alargar a oferta formativa por falta de alunos porque escolas do ensino regular do Distrito a que a escola que dirijo pertence, são autorizadas a abrir cursos da área agrícola sem qualquer vocação para os mesmos</i>	327
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Evolução das TIC que acarretam mudanças nas escolas	<i>a evolução acelerada das tecnologias e das comunicações com as consequentes mudanças no funcionamento e organização da unidade orgânica</i>	315
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Excessiva solicitação de dados	<i>A excessiva solicitação de dados, de forma repetida, nas diversas plataformas informáticas e os prazos impostos</i>	214
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de apoio na colocação de administrativos competentes	<i>A falta de apoio por parte dos organismos superiores à escola nomeadamente a colocação de pessoal competente nos serviços administrativos devido às exigências e complexidades dos mega agrupamentos.</i>	82
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de coragem para uma adequada colocação de docentes	<i>A falta de coragem para estabelecer uma lista única nacional para colocar os docentes sempre que necessário, rapidamente, independentemente se se trata de uma escola com Autonomia, TEIP ou Normal</i>	514
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de formação nos órgãos centrais	<i>A falta de formação dos serviços de administração escolar face às exigências a que estão sujeitas as escolas tal como outros organismos públicos que por sua vez tem recursos na área de aprovisionamento, na área da contratação pública e outras áreas. Resumindo exige-se tudo e pouco se dá.</i>	1
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de planificação atempada da parte da tutela	<i>A falta de planificação a tempo e horas por parte da tutela o que nos dificulta o dia-a-dia e a planificação da vida do agrupamento. As solicitações e autorizações vêm sempre "hoje" quando deviam ter vindo ontem. É tudo em cima da hora, o que dificulta a organização do trabalho e não deixa tempo para PENSAR (perspetivar o Futuro)</i>	243
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Falta de visão na adequação de pessoal não docente na escola	<i>A falta de visão sobre a adequação do pessoal não docente nas escolas</i>	514

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Gestão de desigualdades provocadas pela Parque Escolar	<i>Gestão das desigualdades gritantes criadas entre escolas próximas com boas condições físicas e materiais requalificadas pela Parque Escolar e esta que não o foi</i>	527
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Inexistência de critérios claros na definição da rede escolar	<i>A não existência de critérios claros na definição da rede escolar que respeitem em primeiro lugar a livre escolha dos alunos, designadamente no ensino secundário. Têm sido privilegiados critérios políticos pela DGESTE, pelo menos na zona do Alentejo, que favorecem alguns agrupamentos em detrimento de outros</i>	376
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Inflexibilidade da Parque Escolar	<i>A comunicação com a Parque Escolar é muito difícil, são extremamente inflexíveis.</i>	466
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Intervenção do diretor com a tutela praticamente inexistente	<i>A intervenção dos diretores com a tutela é praticamente inexistente</i>	462
Sistema\Trabalho e relação com a administração central\Sobreposição de competências entre a autarquia e a escola	<i>Sobreposição de competências entre a Autarquia e o Agrupamento ou Escola</i>	110
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Gestão de parques recursos financeiros	<i>A gestão de parques recursos financeiros para aquisição de equipamentos para o agrupamento</i>	62
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Gestão de parques recursos financeiros	<i>financeira</i>	82
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Gestão de parques recursos financeiros	<i>verbas para manutenção: edifício, serviços, parque informático</i>	165
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Gestão de parques recursos financeiros	<i>verba diminuta para fazer face às necessidades</i>	209
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Gestão de parques recursos financeiros	<i>O crescente espartilho financeiro</i>	250
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Dificuldades na área da contabilidade	<i>Área da contabilidade</i>	187
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Dificuldades na área da contabilidade	<i>Contabilidade</i>	326

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Dificuldades na área da contabilidade	<i>Para as exigências contabilísticas que hoje são exigidas</i>	487
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Dificuldades na área da contabilidade	<i>Necessidade de ter conhecimentos sobre o POC Escolar</i>	542
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Dificuldades na gestão administrativa e patrimonial	<i>Gestão administrativa e patrimonial</i>	85
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Dificuldades na gestão administrativa e patrimonial	<i>a gestão financeira e patrimonial</i>	148
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Dificuldades na gestão administrativa e patrimonial	<i>Gestão de recursos materiais</i>	472
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Degradação das instalações	<i>A impotência face aos problemas físicos que o agrupamento atravessa - necessidade de obras nas salas de aula e nos pavilhões. A escola sede data de 1974.</i>	3
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Degradação das instalações	<i>As péssimas condições físicas do edifício da escola sede</i>	343
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Complexidade da gestão administrativa	<i>Dada a complexidade e responsabilidade da gestão administrativa</i>	252
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Descapitalização do ensino	<i>O défice de orçamento e descapitalização do ensino.</i>	23
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Dificuldades na gestão financeira	<i>Gestão financeira</i>	386
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Disponibilidade financeira para manutenção de equipamentos	<i>Disponibilidade financeira para garantir as condições mínimas e sustentadas dos de manutenção equipamentos (edifícios, equipamentos informáticos, etc...).</i>	262
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Falta de equipamentos	<i>materiais disponíveis</i>	534
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Instabilidade no sistema de gestão financeira e de equipamentos	<i>Mudanças também no sistema de gestão financeira e de equipamentos</i>	137
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Orçamentos não ajustados às necessidades do agrupamento	<i>Orçamentos não condizentes com as necessidades do agrupamento</i>	225

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Gestão administrativa e financeira\Qualidade das instalações	<i>Qualidade de determinadas instalações</i>	474
Sistema\Gestão de recursos humanos\Problemas com a gestão dos recursos humanos	<i>O mais problemático é a gestão dos recursos humanos</i>	465
Sistema\Gestão de recursos humanos\Problemas com a gestão dos recursos humanos	<i>e humano</i>	472
Sistema\Gestão de recursos humanos\Impreparação dos serviços administrativos	<i>Fraca preparação dos serviços administrativos de apoio</i>	461
Sistema\Gestão de recursos humanos\Impreparação dos serviços administrativos	<i>A grande dificuldade, é no caso do estabelecimento de ensino que dirijo, a falta de preparação para as funções técnicas da Secretaria</i>	487
Sistema\Gestão de recursos humanos\Articulação das lideranças intermédias	<i>Articulação das lideranças intermédias</i>	423
Sistema\Gestão de recursos humanos\Dificuldade na gestão dos recursos humanos não docentes	<i>Gestão de pessoal não docente</i>	213
Sistema\Gestão de recursos humanos\Disponibilidade a tempo inteiro dos coordenadores de escola	<i>Disponibilidade de recursos humanos a tempo inteiro que permitam a coordenação dos estabelecimentos de ensino de maior dimensão que integram o Agrupamento de Escolas</i>	504
Sistema\Gestão de recursos humanos\Impreparação do coordenador e assistentes da equipa diretiva	<i>restante equipa da direção</i>	511
Sistema\Gestão de recursos humanos\Impreparação dos assistentes operacionais	<i>impreparação dos assistentes operacionais;</i>	51
Sistema\Gestão de recursos humanos\Impreparação dos docentes	<i>Lidar com a falta de preparação,</i>	53
Sistema\Gestão de recursos humanos\Impreparação e fragilidade das estruturas intermédias	<i>impreparação e fragilidade das estruturas intermédias;</i>	51
Sistema\Gestão de recursos humanos\Monitorização e supervisão pedagógica	<i>implementação eficaz de monitorização e supervisão pedagógica entre pares;</i>	535
Sistema\Gestão de recursos humanos\Problemas na gestão dos serviços administrativos	<i>Gestão dos Serviços Administrativos</i>	326
Sistema\Criação de agrupamentos\Dificuldades resultantes da agregação de escolas	<i>Relevo os resultantes da agregação de escolas e constituição de Agrupamentos nalguns dos aspetos anteriormente considerados</i>	60

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Criação de agrupamentos\Dificuldades resultantes da agregação de escolas	<i>em edifícios separados</i>	472
Sistema\Criação de agrupamentos\Dificuldades resultantes da agregação de escolas	<i>A gestão de vários espaços (só na escola sede temos 6 edifícios separados que levanta problemas em termos de gestão de assistentes operacionais que cada vez são menos)</i>	485
Sistema\Criação de agrupamentos\Dificuldades resultantes da agregação de escolas	<i>Os danos colaterais provocados ao nível do pessoal docente e não docente consequentes da agregação forçada e não consensual ao nível da comunidade educativa que ainda gera desconfianças e problemas de relacionamento</i>	492
Sistema\Criação de agrupamentos\Grande distância entre as escolas do agrupamento	<i>A criação do Agrupamento. Distância de 19 km entre as duas escolas(uma básica + uma secundária)</i>	57
Sistema\Criação de agrupamentos\Grande distância entre as escolas do agrupamento	<i>O agrupamento de escolas que dirijo engloba muitas escolas que se encontram muito dispersas</i>	363
Sistema\Criação de agrupamentos\Grande distância entre as escolas do agrupamento	<i>Isolamento de alguns docentes do 3º ciclo pois este ciclo é lecionado em duas escolas distantes entre si</i>	363
Sistema\Criação de agrupamentos\Grande distância entre as escolas do agrupamento	<i>A distância das chefias, das escolas</i>	539
Sistema\Criação de agrupamentos\A dimensão do agrupamento	<i>A dimensão do agrupamento em termos do número de alunos, docentes e não docentes</i>	243
Sistema\Criação de agrupamentos\Excesso de alunos por turma	<i>Excessivo n.º de alunos por turma (já dei aulas a turmas com mais de 35 alunos, mas foi noutros tempos)</i>	378
Sistema\Criação de agrupamentos\Excesso de alunos tendo em conta a capacidade da escola	<i>O excesso de alunos para a capacidade real da escola sede</i>	188
Sistema\Criação de agrupamentos\Impossibilidade de uma gestão de proximidade	<i>A impossibilidade, com sete escolas, de desenvolver uma gestão de proximidade</i>	250
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de compras públicas	<i>Para dar um exemplo muito concreto, o acesso e domínio às/das plataformas de compras públicas</i>	113
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de compras públicas	<i>central de compras</i>	165
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de compras públicas	<i>A crescente complexidade das compras públicas.</i>	250

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de compras públicas	<i>sistema de compras públicas</i>	239
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de compras públicas	<i>Os condicionalismos provocados pela plataforma das compras públicas</i>	261
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de compras públicas	<i>compras públicas</i>	266
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de compras públicas	<i>Procedimentos a adotar nas compras públicas</i>	542
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de contratações públicas	<i>Contratações públicas (plataforma)</i>	89
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de contratações públicas	<i>Contratação pública</i>	335
Sistema\Aquisição de bens e serviços\Problemas com o sistema/plataforma de contratações públicas	<i>procedimentos de contratação pública</i>	535
Sistema\Avaliação de desempenho\Problemas com a avaliação de desempenho docente	<i>Avaliação do Desempenho Docente</i>	266
Sistema\Avaliação de desempenho\Problemas com a avaliação de desempenho docente	<i>A avaliação de desempenho docente</i>	43
Sistema\Avaliação de desempenho\Problemas com a avaliação de desempenho docente	<i>Processo de avaliação do desempenho docente</i>	535
Sistema\Avaliação de desempenho\Problemas com a avaliação de desempenho docente	<i>Os problemas com a avaliação de professores</i>	537
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Desvalorização do papel educativo da escola	<i>Deficit de valorização do papel educativo e formativo da escola</i>	349
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Desvalorização do papel educativo da escola	<i>Encarregados de Educação face ao futuro, o que conduz à desvalorização da escola e a resultados escolares aquém do desejável</i>	513
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Falta de envolvimento responsável da parte dos EE	<i>Envolvimento responsável dos EE</i>	349
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Falta de envolvimento responsável da parte dos EE	<i>a maior parte das vezes relacionado com o desinvestimento dos pais</i>	378

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Intromissão dos pais nos aspetos pedagógicos	<i>A intromissão de encarregados de educação em aspetos pedagógicos da vida da escola</i>	188
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Intromissão dos pais nos aspetos pedagógicos	<i>O excesso perverso da intromissão dos pais nas tarefas da escola</i>	514
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Associação de Pais pouco ativa focada em questões particulares	<i>Uma Associação de Pais pouco ativa e centralizada nas questões particulares</i>	378
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Atitudes demagógicas dos pais	<i>postura demagógica e oportunista de pais que procuram no confronto com a escola nomeadamente através do Conselho Geral, forma de assumirem protagonismos que lhes possibilite, na sua forma de pensar, enveredar por caminhos políticos locais.</i>	24
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Desresponsabilização dos pais em relação aos seus educandos	<i>Aumento da desresponsabilização por parte dos pais/encarregados de educação perante as situações so dia-a-dia dos seus educandos</i>	157
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Dificuldade no cumprimento de regras e respeito pelos outros	<i>muitos Encarregados de Educação relativamente ao cumprimento de regras e respeito pelo outro</i>	533
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Dificuldades em responder aos problemas das famílias	<i>Dar resposta às necessidades e problemas apresentados pelas famílias</i>	177
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Falta de participação dos pais no PE e no PAA	<i>A interação da escola com a comunidade educativa, nomeadamente na vinda dos encarregados de educação à escola de forma voluntária para participar no Projeto Educativo do agrupamento através do Plano Anual de Atividades</i>	126
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Ingerência dos pais	<i>A exposição da escola a tudo o que a pode prejudicar, a começar pela ingerência dos pais</i>	322
Interpessoal\Trabalho e relação com os pais\Intolerância e agressividade dos pais em relação à escola	<i>Intolerância geral e agressividade principalmente dos pais em relação à escola</i>	158
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina	<i>Indisciplina</i>	24
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina	<i>O trabalho para evitar indisciplina dos alunos</i>	58
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina	<i>Gerir a problemática da indisciplina perante a necessidade de salvaguarda da autoridade dos professores e da escola</i>	299

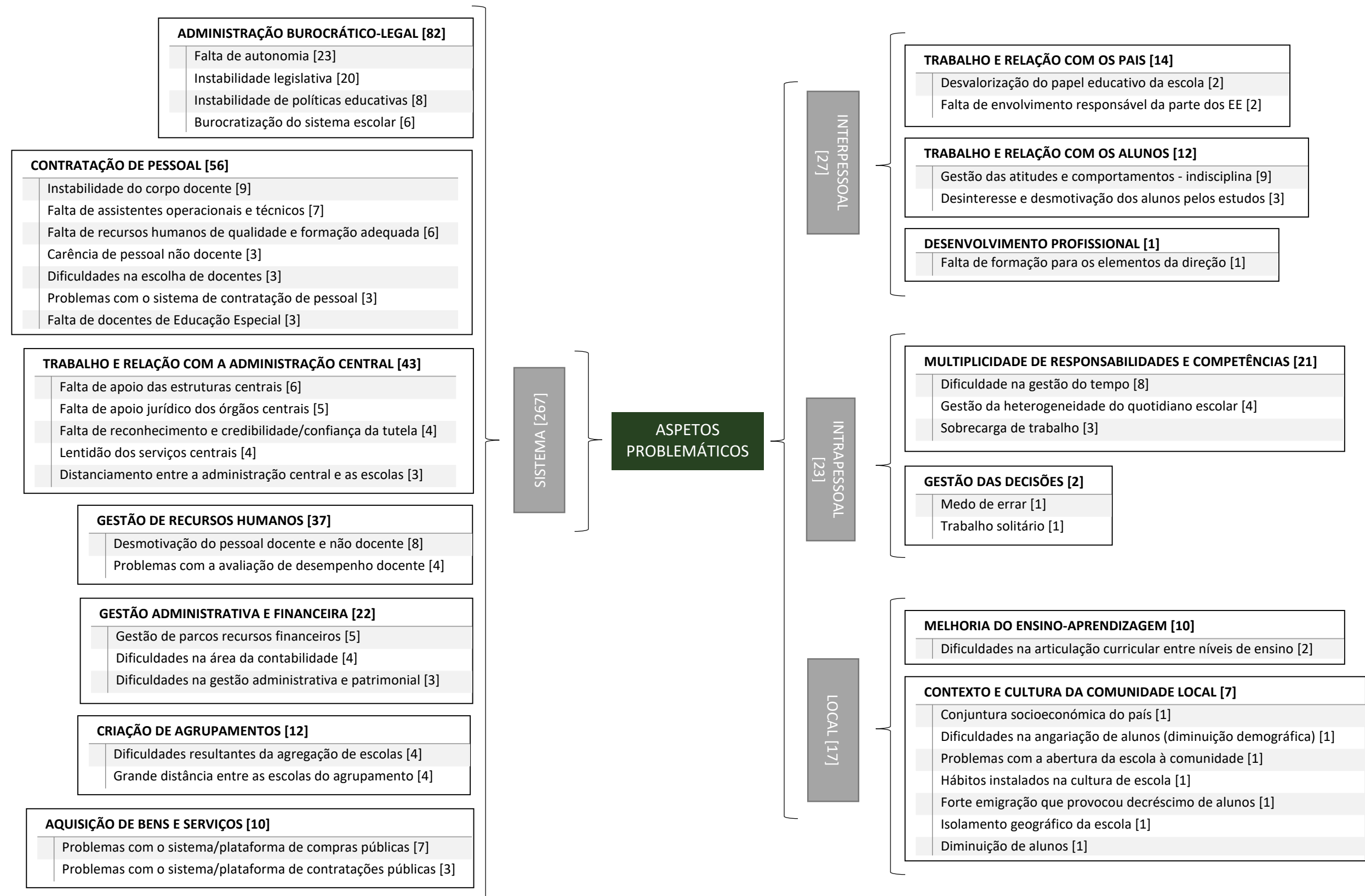
CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina	<i>bem como gestão de alguns conflitos provocados por alunos problemáticos</i>	334
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina	<i>Gestão da indisciplina</i>	449
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina	<i>A gestão das questões atitudinais e comportamentais dos alunos</i>	349
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina	<i>Combate à indisciplina (atitudes relacionais) que apesar de estar devidamente identificada, até à data, ainda não foi possível combater</i>	489
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina	<i>A Indisciplina num grupo focalizado de alunos (alunos institucionalizados e contextos familiares muito problemáticos)</i>	513
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina	<i>A atitude dos alunos</i>	533
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Desinteresse e desmotivação dos alunos pelos estudos	<i>Resolver situações problemáticas no que respeita à motivação/interesse dos alunos nos estudos</i>	334
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Desinteresse e desmotivação dos alunos pelos estudos	<i>Uma percentagem significativa de alunos que não têm empenho no seu processo escolar</i>	378
Interpessoal\Trabalho e relação com os alunos\Desinteresse e desmotivação dos alunos pelos estudos	<i>Melhorar a ausência de expectativas dos alunos</i>	513
Interpessoal\Motivação das pessoas\Desmotivação do pessoal docente e não docente	<i>combater o desencanto dos docentes em relação à profissão</i>	51
Interpessoal\Motivação das pessoas\Desmotivação do pessoal docente e não docente	<i>motivação de uma grande parte dos professores</i>	53
Interpessoal\Motivação das pessoas\Desmotivação do pessoal docente e não docente	<i>a desmotivação da classe docente</i>	192
Interpessoal\Motivação das pessoas\Desmotivação do pessoal docente e não docente	<i>Desmotivação dos docentes</i>	230
Interpessoal\Motivação das pessoas\Desmotivação do pessoal docente e não docente	<i>Falta de motivação dos docentes</i>	232
Interpessoal\Motivação das pessoas\Desmotivação do pessoal docente e não docente	<i>motivação do pessoal docente</i>	335

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Interpessoal\Motivação das pessoas\Desmotivação do pessoal docente e não docente	<i>Manter altas a motivação e as expetativas dos atores (Pessoal Docente/Pessoal Não Docente) num contexto de envelhecimento e falta de recursos (sobretudo Pessoal Não Docente)</i>	388
Interpessoal\Motivação das pessoas\Desmotivação do pessoal docente e não docente	<i>A desmotivação do pessoal docente e não docente</i>	439
Interpessoal\Motivação das pessoas\Manutenção da motivação de equipas	<i>A manutenção da motivação de equipas de trabalho</i>	538
Interpessoal\Motivação das pessoas\Mobilizar as pessoas perante um clima crispado	<i>Mobilizar as pessoas perante um clima social e profissional crispado</i>	299
Interpessoal\Motivação das pessoas\Motivação de docentes para atividades não "compensadas"	<i>Motivação dos docentes para o seu envolvimento em atividades não "compensadas" com atribuição de horas</i>	418
Interpessoal\Gestão da mudança\Resistência à mudança por parte dos docentes e não docentes	<i>Resistência à mudança por parte dos docentes e não docentes.</i>	373
Interpessoal\Gestão da mudança\Resistência à mudança por parte dos docentes e não docentes	<i>A rutura com hábitos antigos e consequente dificuldade em passar procedimentos mais atuais</i>	508
Interpessoal\Gestão da mudança\Falta de tradição de lideranças intermédias	<i>Dar resposta direta (pessoal) às múltiplas solicitações, uma vez que ainda não existe forte tradição de contarem com as lideranças intermédias - situação que estamos a tentar corrigir/inverter.</i>	8
Interpessoal\Gestão da mudança\Relutância dos docentes na compreensão do ensino profissional	<i>A relutância de alguns professores em compreenderem que no ensino profissional há uma cultura diferente da do ensino dito regular. No ensino profissional certificam-se competências: o saber estar e principalmente o saber fazer.</i>	98
Interpessoal\Lidar com o fraco desempenho\Falta de profissionalismo dos docentes	<i>falta de profissionalismo de alguns docentes</i>	24
Interpessoal\Lidar com o fraco desempenho\Falta de profissionalismo dos docentes	<i>profissionalismo</i>	53
Interpessoal\Procedimentos disciplinares\Dificuldades com procedimentos disciplinares	<i>Situações sobre os procedimentos disciplinares a aplicar ao pessoal docente e ao pessoal não docente</i>	542
Interpessoal\Insatisfação das pessoas\Docentes insatisfeitos com o "sistema"	<i>Um corpo docente "zangado" com "o sistema", culpabilizando a Direção da Escola</i>	378

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Interpessoal\Desenvolvimento profissional\Falta de formação para os elementos da direção	<i>Falta de formação para os elementos das Direções Executivas</i>	318
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Dificuldade na gestão do tempo	<i>Gestão do tempo perante a diversidade de trabalho</i>	41
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Dificuldade na gestão do tempo	<i>Não conseguir ter o tempo de férias legais</i>	55
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Dificuldade na gestão do tempo	<i>Falta de tempo</i>	133
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Dificuldade na gestão do tempo	<i>a falta de tempo resultante do despendido para a gestão diária, impedindo que esse tempo servisse para a reflexão e o planeamento de projetos a curto e médio prazo que pudessem, por ex., promover o sucesso escolar</i>	192
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Dificuldade na gestão do tempo	<i>O mais problemático é a gestão do tempo</i>	258
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Dificuldade na gestão do tempo	<i>gestão do tempo</i>	324
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Dificuldade na gestão do tempo	<i>por vezes é difícil a gestão do tempo para a realização das mesmas em tempo útil</i>	534
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Dificuldade na gestão do tempo	<i>A gestão do tempo</i>	541
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Gestão da heterogeneidade do quotidiano escolar	<i>Gestão da heterogeneidade do quotidiano escolar</i>	295
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Gestão da heterogeneidade do quotidiano escolar	<i>O Quotidiano das situações do Agrupamento é complexo e diversificado</i>	534
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Gestão da heterogeneidade do quotidiano escolar	<i>Quantidade enorme de situações para resolver</i>	30
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Gestão da heterogeneidade do quotidiano escolar	<i>face às múltiplas solicitações decorrentes de um agrupamento com a dimensão do que dirijo</i>	541
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Sobrecarga de trabalho	<i>demasiadas tarefas</i>	133
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Sobrecarga de trabalho	<i>Volume de trabalho</i>	227

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Sobrecarga de trabalho	<i>Muita sobrecarga de trabalho para as condições oferecidas</i>	370
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Conciliação de todas as funções que o cargo determina	<i>Conseguir conciliar todas as funções que o cargo determina</i>	375
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Dificuldades com a comunicação	<i>Comunicação</i>	463
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Equilíbrio entre vida profissional e pessoal	<i>equilíbrio entre vida profissional e pessoal</i>	541
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Excesso de responsabilidades acometidas ao diretor	<i>Há um excesso de responsabilidades (e responsabilização) acometidas ao diretor</i>	316
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Peso da responsabilidade atribuída ao diretor	<i>peso da responsabilidade que a legislação atribui ao diretor/controlado de todos os setores e situações</i>	51
Intrapessoal\Multiplicidade de responsabilidades e competências\Problemas com a circulação e a gestão da informação	<i>A gestão e a circulação da informação</i>	269
Intrapessoal\Gestão das decisões\Medo de errar	<i>medo de errar e eventuais consequências do erro</i>	234
Intrapessoal\Gestão das decisões\Trabalho solitário	<i>Sinto que o trabalho como diretora de escola é muito "solitário"</i>	196
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Dificuldades na articulação curricular entre níveis de ensino	<i>Neste momento, dada a dimensão do agrupamento, tenho sentido alguma dificuldade na articulação curricular entre os níveis de educação e ensino</i>	529
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Dificuldades na articulação curricular entre níveis de ensino	<i>Articulação entre ciclos de ensino</i>	423
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Criação de percursos escolares alternativos	<i>criação de percursos escolares alternativos para os alunos com dificuldades de aprendizagem/ interesses divergentes daqueles que a escola lhe proporciona</i>	287
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Cumprimento das metas de aprendizagem	<i>O cumprimento de metas de aprendizagem em português e matemática e os resultados de avaliação externa</i>	294
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Dificuldades ao nível do ensino secundário	<i>ensino secundário</i>	222

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Dificuldades na inovação pedagógica	<i>Estratégias de inovação pedagógica</i>	274
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Foco no processo ensino-aprendizagem	<i>Enquanto Diretor centralizo o meu foco no processo ensino-aprendizagem de forma a promover o sucesso educativo</i>	422
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Incapacidade para apoiar os alunos com NEE	<i>incapacidade em apoiar devidamente os alunos com necessidades educativas especiais</i>	51
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Mobilização para a melhoria da qualidade das aprendizagens	<i>mobilização para a melhoria da qualidade das aprendizagens</i>	213
Local\Melhoria do ensino-aprendizagem\Problemas com os resultados de avaliação externa	<i>resultados de avaliação externa</i>	294
Local\Contexto e cultura da comunidade local\Conjuntura socioeconómica do país	<i>A atual conjuntura socioeconómica do país</i>	420
Local\Contexto e cultura da comunidade local\Dificuldades na angariação de alunos (diminuição demográfica)	<i>Gerir a concorrência com as escolas do Concelho na angariação/manutenção de alunos, sobretudo no caso da escola sede, tendo em conta a diminuição demográfica do Concelho onde se localiza o Agrupamento</i>	543
Local\Contexto e cultura da comunidade local\Diminuição de alunos	<i>Diminuição do numero de alunos</i>	222
Local\Contexto e cultura da comunidade local\Forte emigração que provocou decréscimo de alunos	<i>A forte emigração que se fez sentir desde 2012, que provocou um decréscimo acentuado no número de alunos.</i>	62
Local\Contexto e cultura da comunidade local\Hábitos instalados na cultura de escola	<i>Hábitos instalados na cultura de escola difíceis de mudar</i>	373
Local\Contexto e cultura da comunidade local\Isolamento geográfico da escola	<i>O isolamento Geográfico</i>	287
Local\Contexto e cultura da comunidade local\Problemas com a abertura da escola à comunidade	<i>Desafios decorrentes da abertura da escola à comunidade</i>	536
Local\Desenvolvimento da visão e missão\Equipa que partilhe da mesma visão e missão	<i>Ter uma equipa que partilhe da mesma visão e missão que eu tenho para o AE</i>	285

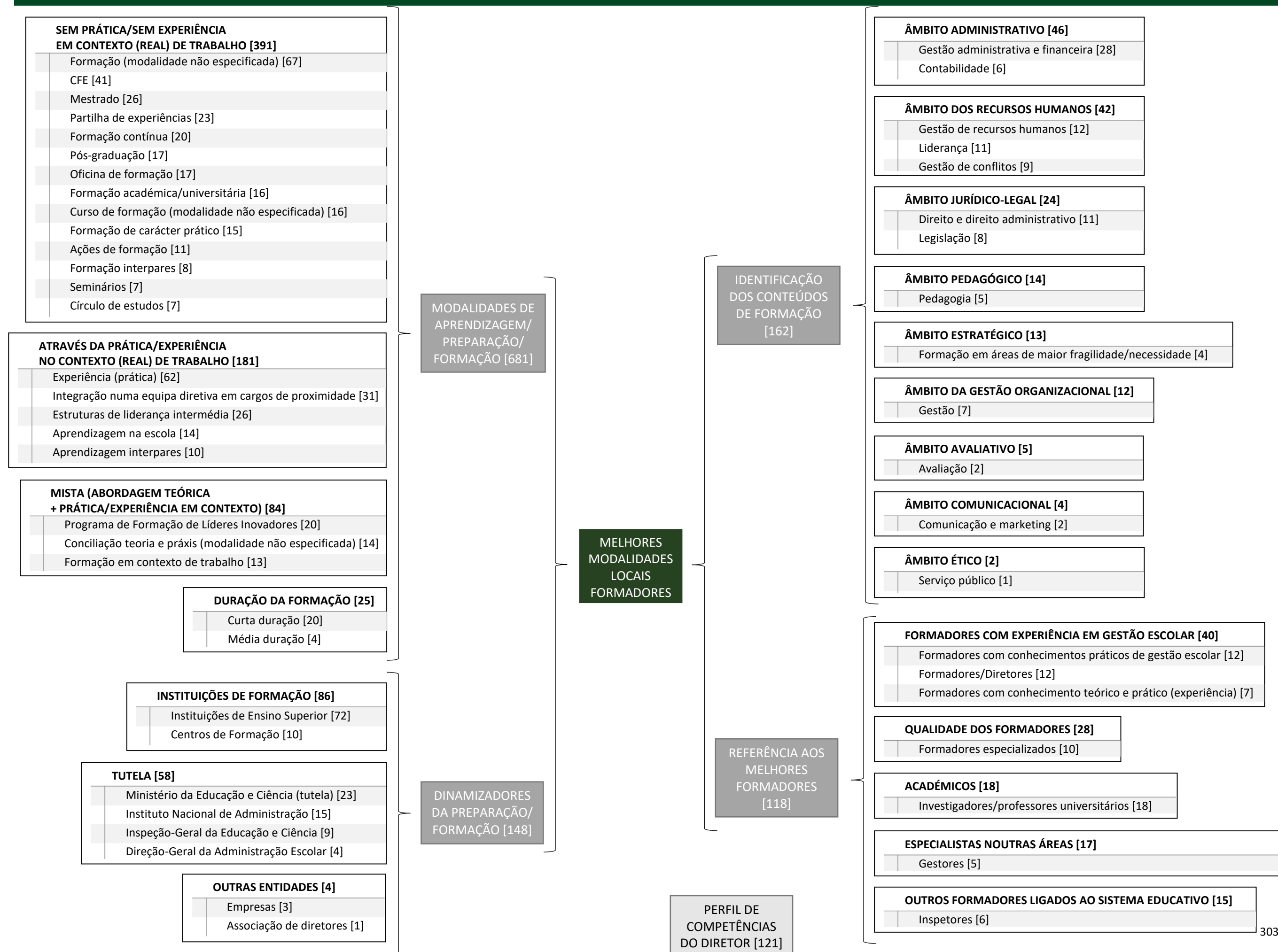


SISTEMA [247]
ADMINISTRAÇÃO BUROCRÁTICO-LEGAL [82]
Falta de autonomia [23]
Instabilidade legislativa [20]
Instabilidade de políticas educativas [8]
Burocratização do sistema escolar [6]
Pouca estabilidade do sistema educativo [3]
Sobreposição da direção administrativa à pedagógica [2]
Mudanças inesperadas e constantes [2]
Excesso plataformas informáticas preenchimento de dados [2]
Excesso de carga legislativa [2]
Congelamento das carreiras [1]
Falta de tempo devido à burocracia [1]
Excesso de burocracia associada à contratação pública [1]
Burocratização do cargo de diretor [1]
Problemas com o Manual de Procedimentos [1]
Elaboração Guia Controlo Interno Serviços Administrativos [1]
Poder excessivamente centralizado da tutela [1]
Condicionamentos legais que afetam a distribuição serviço [1]
Impreparação na área jurídica [1]
Alterações na gestão escolar de ano para ano [1]
Inconsistência das políticas educativas [1]
Equilíbrio entre as exigências sistema e necessidades locais [1]
Excessivo funcionalismo do cargo de diretor [1]
Controlo da parte da tutela [1]
CONTRATAÇÃO DE PESSOAL [56]
Instabilidade do corpo docente [9]
Falta de assistentes operacionais e técnicos [7]
Falta de recursos humanos de qualidade e formação adequada [6]
Carência de pessoal não docente [3]
Dificuldades na escolha de docentes [3]
Problemas com o sistema de contratação de pessoal [3]
Falta de docentes de Educação Especial [3]
Morosidade do processo de contratação de docentes [2]
Ausência de assessoria jurídica e contabilística [2]
Inexistência do cargo de secretário do diretor [2]
Falta de docentes [2]
Falta de psicólogos [2]
Inexistência de um TOC [1]
Permissão aos docentes de poderem denunciar contratos [1]
Dificuldade na alocação de recursos humanos [1]
Precariedade dos técnicos dos serviços administrativos [1]
Falta de assessoria pedagógica [1]
Fracas condições de remuneração e de carreira [1]
Docentes sem experiência em escolas TEIP [1]
Problemas com a contratação de docentes [1]
Falta uma equipa dedicada a trabalhar com o diretor [1]

Rácio de alunos/funcionários desajustado [1]
Dificuldade de contratação em alguns grupos de recrutamento [1]
Falta de pessoal administrativo [1]
TRABALHO E RELAÇÃO COM A ADMINISTRAÇÃO CENTRAL [43]
Falta de apoio das estruturas centrais [6]
Falta de apoio jurídico dos órgãos centrais [5]
Falta reconhecimento e credibilidade/confiança da tutela [4]
Lentidão dos serviços centrais [4]
Distanciamento entre a administração central e as escolas [3]
Falta de apoio imediato, credível e coerente [2]
Dificuldade em dialogar com os serviços centrais [2]
Falta de articulação entre a autarquia e a escola [2]
Dificuldade em obter resposta para questões específicas [2]
A tutela não "ouve" as escolas [1]
Falta apoio na colocação de administrativos competentes [1]
Ausência de objetivos, metas e planos da parte do MEC [1]
Sobreposição competências entre a autarquia e a escola [1]
Falta de formação nos órgãos centrais [1]
Gestão de desigualdades provocadas pela Parque Escolar [1]
Articulação com outros organismos administração pública [1]
Falta de coragem para uma adequada colocação docentes [1]
Falta de visão na adequação de pessoal não docente na escola [1]
Articulação entre os serviços centrais, regionais e as escolas [1]
Inflexibilidade da Parque Escolar [1]
Intervenção diretor com a tutela praticamente inexistente [1]
Inexistência de critérios claros na definição da rede escolar [1]
Desadequada autorização para alargamento da oferta formativa [1]
Evolução das TIC que acarretam mudanças nas escolas [1]
Falta de planificação atempada da parte da tutela [1]
Apoio ineficiente dos serviços centrais [1]
Excessiva solicitação de dados [1]
GESTÃO ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA [22]
Gestão de parques recursos financeiros [5]
Dificuldades na área da contabilidade [4]
Dificuldades na gestão administrativa e patrimonial [3]
Degradação das instalações [2]
Descapitalização do ensino [1]
Instabilidade no sistema de gestão financeira e de equipamentos [1]
Falta de equipamentos [1]
Qualidade das instalações [1]
Dificuldades na gestão financeira [1]
Disponibilidade financeira para manutenção equipamentos [1]
Complexidade da gestão administrativa [1]
Orçamentos não ajustados às necessidades agrupamento [1]
GESTÃO DOS RECURSOS HUMANOS [13]

Problemas com a gestão dos recursos humanos [2]
Impreparação dos serviços administrativos [2]
Articulação das lideranças intermédias [1]
Problemas na gestão dos serviços administrativos [1]
Dificuldade na gestão dos recursos humanos não docentes [1]
Disponibilidade a tempo inteiro dos coordenadores [1]
Impreparação do coordenador e assistentes da equipa diretiva [1]
Impreparação dos docentes [1]
Impreparação dos assistentes operacionais [1]
Impreparação e fragilidade das estruturas intermédias [1]
Monitorização e supervisão pedagógica [1]
CRIAÇÃO DE AGRUPAMENTOS [12]
Dificuldades resultantes da agregação de escolas [4]
Grande distância entre as escolas do agrupamento [4]
Excesso de alunos por turma [1]
Impossibilidade de uma gestão de proximidade [1]
A dimensão do agrupamento [1]
Excesso de alunos tendo em conta a capacidade da escola [1]
AQUISIÇÃO DE BENS E SERVIÇOS [10]
Problemas com o sistema/plataforma de compras públicas [7]
Problemas com o sistema/plataforma de contratações públicas [3]
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO [4]
Problemas com a avaliação de desempenho docente [4]
INTERPESSOAL [46]
TRABALHO E RELAÇÃO COM OS PAIS [14]
Desvalorização do papel educativo da escola [2]
Falta de envolvimento responsável da parte dos EE [2]
Intromissão dos pais nos aspetos pedagógicos [2]
Dificuldade no cumprimento regras e respeito pelos outros [1]
Associação de Pais pouco ativa focada em questões particulares [1]
Ingerência dos pais [1]
Dificuldades em responder aos problemas das famílias [1]
Intolerância e agressividade dos pais em relação à escola [1]
Desresponsabilização dos pais em relação aos seus educandos [1]
Falta de participação dos pais no PE e no PAA [1]
Atitudes demagógicas dos pais [1]
TRABALHO E RELAÇÃO COM OS ALUNOS [12]
Gestão das atitudes e comportamentos - indisciplina [9]
Desinteresse e desmotivação dos alunos pelos estudos [3]
MOTIVAÇÃO DAS PESSOAS [11]
Desmotivação do pessoal docente e não docente [8]
Motivação docentes para atividades não "compensadas" [1]
Mobilizar as pessoas perante um clima crispado [1]
Manutenção da motivação de equipas [1]
GESTÃO DA MUDANÇA [4]

Resistência à mudança por parte docentes e não docentes [2]
Relutância dos docentes na compreensão do ensino profissional [1]
Falta de tradição de lideranças intermédias [1]
LIDAR COM O FRACO DESEMPENHO [2]
Falta de profissionalismo dos docentes [2]
PROCEDIMENTOS DISCIPLINARES [1]
Dificuldades com procedimentos disciplinares [1]
INSATISFAÇÃO DAS PESSOAS [1]
Docentes insatisfeitos com o "sistema" [1]
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL [1]
Falta de formação para os elementos da direção [1]
INTRAPESSOAL [23]
MULTIPLICIDADE DE RESPONSABILIDADES E COMPETÊNCIAS [21]
Dificuldade na gestão do tempo [8]
Gestão da heterogeneidade do quotidiano escolar [4]
Sobrecarga de trabalho [3]
Equilíbrio entre vida profissional e pessoal [1]
Dificuldades com a comunicação [1]
Conciliação de todas as funções que o cargo determina [1]
Excesso de responsabilidades acometidas ao diretor [1]
Problemas com a circulação e a gestão da informação [1]
Peso da responsabilidade atribuída ao diretor [1]
GESTÃO DAS DECISÕES [2]
Medo de errar [1]
Trabalho solitário [1]
LOCAL [17]
MELHORIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM [11]
Dificuldades na articulação curricular entre níveis de ensino [2]
Foco no processo ensino-aprendizagem [1]
Cumprimento das metas de aprendizagem [1]
Problemas com os resultados de avaliação externa [1]
Criação de percursos escolares alternativos [1]
Dificuldades na inovação pedagógica [1]
Dificuldades ao nível do ensino secundário [1]
Incapacidade para apoiar os alunos com NEE [1]
Mobilização para a melhoria qualidade das aprendizagens [1]
CONTEXTO E CULTURA DA COMUNIDADE LOCAL [7]
Conjuntura socioeconómica do país [1]
Dificuldades na angariação de alunos (diminuição demográfica) [1]
Problemas com a abertura da escola à comunidade [1]
Hábitos instalados na cultura de escola [1]
Forte emigração que provocou decréscimo de alunos [1]
Isolamento geográfico da escola [1]
Diminuição de alunos [1]
DESENVOLVIMENTO DA VISÃO E MISSÃO [1]
Equipa que partilhe da mesma visão e missão [1]



MODALIDADES DE APRENDIZAGEM/PREPARAÇÃO/FORMAÇÃO [681]			
Sem prática/sem experiência em contexto (real) de trabalho [391] Formação (modalidade não especificada) [67] CFE [41] Mestrado [26] Partilha de experiências [23] Formação contínua [20] Pós-graduação [17] Oficina de formação [17] Formação académica/universitária [16] Curso de formação (modalidade não especificada) [16] Formação de carácter prático [15] Ações de formação [11] Formação interpares [8] Seminários [7] Círculo de estudos [7] Formação teórica [6] Reuniões/Encontros [6] CVTOAE-INA [6] Doutoramento [6] Formação <i>online</i> ou <i>e-learning</i> [5] Análise de casos práticos [4] Jornadas [3] Formação na área regional [3] Formação presencial [3] <i>Workshop</i> [3] Formação técnica [3] Formações modulares [3] Reuniões/Sessões de esclarecimentos (tutela) [3] Formação teórica acompanhada parte prática (não em contexto) [3] Partilha de boas práticas [3] Curso/Formação de aperfeiçoamento/atualização [2] Investigação [2] Licenciatura [2] Intercâmbios nacionais e internacionais [2] Combinar a formação com a experiência já adquirida [2] Curso de formação descentralizado [2]	Formação centralizada mas focada no trabalho do diretor [1] Formação estruturada e partilha de experiências [1] Formação/Atualização da legislação [1] Formação genérica, depois especializada [1] Formação geral, depois formação modular [1] Curso para gestores de topo [1] Formação técnica e prática [1] Observação dos diretores experientes [1] Partilha entre diretores e responsáveis superiores [1] Período de contacto, depois CFE [1] Partilha de experiências nacionais e internacionais [1] Publicações dirigidas a diretores [1] Formação profissionalizante [1] Formação presencial em pequenos grupos [1] Formação ligada à realidade concreta da escola onde trabalha [1] Formação de proximidade para grupos pequenos [1] Formação centralizada + formação nos centros de formação [1] Formação inicial para novos diretores [1] CFE + observação + partilha de boas práticas [1] Formação teórica ancorada no exercício do cargo [1] Grupos de discussão [1] "Discussão e trabalho prático sobre casos específicos" [1] Diálogo próximo com outros diretores [1] Encontros regulares com a tutela e com outros diretores [1] Estudos Avançados [1] Colóquio [1] Conferências [1] Revisão da literatura [1] Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho [181] Experiência (prática) [62] Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade [31] Estruturas de liderança intermédia [26] Aprendizagem na escola [14]	Aprendizagem interpares [10] Mentoria informal [5] Aprendizagem/Formação em contexto de trabalho [4] Trabalho colaborativo (em rede) entre diretores [4] Contacto direto com a comunidade escolar [3] Projeto de melhoria [2] "Prática simulada" [2] Experiência profissional docente [2] Apoio da tutela [2] Gestão de projeto [1] Formação prática em contacto direto com os serviços [1] Aprendizagem através da experiência dos mais velhos [1] "Ouvir, observar e operacionalizar" [1] Formação no contexto prático [1] Baseada na prática docente e na gestão intermédia [1] Formação no local de trabalho trocando experiências interpares [1] Visitas a outras escolas nacionais ou internacionais [1] Prática docente em várias escolas [1] Formação informal [1] Apoio regional (reuniões regulares durante primeiro mandato) [1] "Contacto direto com o cargo ou com exemplos de gestão" [1] Auscultação dos elementos da comunidade [1] Apoio (não especificado) [1] Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto) [84] Programa de Formação de Líderes Inovadores [20] Conciliação teoria e praxis (modalidade não especificada) [14] Formação em contexto de trabalho [13] Formação através de um "estágio" [4] Autoformação (sobretudo autodidatismo em contexto de trabalho) [4] Formação académica + prática em contexto [4] Formação acompanhada em contexto real [3] Formação em contexto trabalho + formação em áreas específicas [3] Formação universitária aliada à experiência no terreno [2]	Mentoria formal [2] Formação teórica + experiência em contexto de trabalho [2] CFE + Oficina de formação em contexto de trabalho [1] Formação inicial genérica + formação modular em contexto [1] Formação universitária + coadjuvação do diretor [1] Curso de formação + acompanhamento na escola [1] CFE + FC em contexto de trabalho [1] Exercício do cargo + Oficina ou Círculo de estudos [1] Programa de Formação em Gestão Pública (em funções) [1] Formação + heteroformação/adquirida na relação com o outro [1] Bolsa de ações ou programas de formação durante a gestão [1] Formação-ação [1] Formação teórica + teórico-prática + estágio profissional [1] Formação teórica + estágio [1] "Estágios" em escolas com boas práticas [1] Duração da formação [25] Curta duração [20] Média duração [4] Longa duração [1] IDENTIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO [162] Âmbito administrativo [46] Gestão administrativa e financeira [28] Contabilidade [6] Compras públicas [3] Gestão documental/burocrática [2] Código Procedimento Administrativo [2] Utilização das plataformas, cumprimento prazos, procedimentos [1] Gestão financeira pública [1] Contratação pública [1] Concursos públicos e contratações [1] Administração Pública [1] Âmbito dos recursos humanos [42] Gestão de recursos humanos [12] Liderança [11] Gestão de conflitos [9]

<i>Empowerment</i> de equipas [2]
Inteligência emocional e social [2]
Sociologia [2]
Relações interpessoais [1]
Psicologia [1]
Psicologia das organizações [1]
Construção de equipas [1]
Âmbito jurídico-legal [24]
Direito e direito administrativo [11]
Legislação [8]
Regime disciplinar [2]
Sistema de Controlo Interno e a Ação Disciplinar [1]
Direito do trabalho [1]
Direito da educação [1]
Âmbito pedagógico [14]
Pedagogia [5]
Gestão pedagógica [2]
Temas práticos levantados pelos diretores [1]
Conteúdos menos empresarialistas [1]
Pensar as aprendizagens e os problemas dos alunos [1]
Neurociências [1]
Disciplina [1]
Desafios do quotidiano da escola [1]
Assimilação do "sistema" [1]
Âmbito estratégico [13]
Formação em áreas de maior fragilidade/necessidade [4]
Resolução de problemas [1]
Sociologia da educação e políticas educativas [1]
Trabalho por objetivos [1]
Formação com uma visão interdisciplinar [1]
Gestão de projetos [1]
Criação de parcerias [1]
Liderança pedagógica [1]
Inovação [1]
Estratégia [1]
Âmbito da gestão organizacional [12]
Gestão [7]
Organização [2]
Gestão de empresas com as especificidades da educação [2]
Organização de tempo [1]
Âmbito avaliativo [5]
Avaliação [2]
Supervisão [1]

Qualidade [1]
Avaliação de escolas [1]
Âmbito comunicacional [4]
Comunicação e marketing [2]
Relações públicas [1]
Gestão da comunicação [1]
Âmbito ético [2]
Serviço público [1]
Ética [1]
DINAMIZADORES DA PREPARAÇÃO/FORMAÇÃO [148]
INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO [86]
Instituições de Ensino Superior [72]
Centros de Formação [10]
Instituições credenciadas com trabalho reconhecido na área [4]
TUTELA [58]
Ministério da Educação e Ciência (tutela) [23]
Instituto Nacional de Administração [15]
Inspeção-Geral da Educação e Ciência [9]
Direção-Geral da Administração Escolar [4]
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares [3]
Direção-Geral da Educação [2]
Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo [1]
Direções de Serviços Regionais [1]
OUTRAS ENTIDADES CUJA MISSÃO PRINCIPAL NÃO É A FORMAÇÃO [4]
Empresas [3]
Associação de diretores [1]
REFERÊNCIA AOS MELHORES FORMADORES [118]
Formadores com experiência em gestão escolar [40]
Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar [12]
Formadores/Diretores [12]
Formadores com conhecimento teórico e prático (experiência) [7]
Formadores/Diretores experientes [6]
Formadores/Ex diretores [2]
Formadores/Líderes inspiradores de boas práticas [1]
Qualidade dos formadores [28]
Formadores especializados [10]
Formadores de qualidade (competentes) [4]
Conhecedores do sistema de ensino e da escola [4]
Formadores credenciados/qualificados [3]
Bons comunicadores e dinâmicos [2]
Formadores atuais e experientes [2]

Formadores com uma visão humana [1]
Formadores de prestígio [1]
Formadores que partam da experiência concreta [1]
Académicos [18]
Investigadores/professores universitários [18]
Especialistas noutras áreas [17]
Gestores [5]
Formadores de topo com experiências profissionais diversificada [3]
<i>Coaching</i> [3]
Professores universitários com experiência em cargos liderança [1]
Juristas [1]
Gestores da administração pública [1]
Ex titulares de altos cargos públicos [1]
Economistas [1]
Docentes de economia, finanças e direito [1]
Outros formadores ligados ao sistema educativo [15]
Inspetores [6]
Tutela [2]
Técnicos [2]
Amigo crítico [1]
Profissionais que trabalham na escola [1]
Formação dada pelos legisladores [1]
Perito externo TEIP [1]
Técnicos da DGEstE [1]
PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR [121]
Atitudes [62]
Vontade e disponibilidade [5]
Motivado para o cargo [5]
Bom ouvinte [5]
Capaz de ouvir e decidir [4]
Aprendendo continuamente e preparado para lidar com o erro [4]
Assertivo [4]
Espírito de missão e dedicação [3]
Brioso no cargo que desempenha [3]
Sensato [2]
Dialogante [2]
Autêntico e com carácter [2]
Observador [1]
Vocação [1]
Transparente e justo [1]
Um projeto de vida baseado na cultura e no saber [1]
Procurando a autonomia [1]

Personalidade forte [1]
Gosto pelos desafios [1]
Preocupado com a comunidade e com cada um em particular [1]
Profissional [1]
Rigoroso e organizado [1]
Humilde [1]
Crítico [1]
Firme nas decisões [1]
Exigente no cumprimento das responsabilidades [1]
Espírito de líder transformacional [1]
Dinâmico [1]
Criativo [1]
"Deveriam obrigatoriamente lecionar" [1]
Capaz de partilhar e cooperar [1]
Capaz de iniciativa e pró-atividade [1]
Capaz de autoanálise [1]
Autoconfiante [1]
Atento aos outros [1]
Conhecimentos [32]
Experiente profissionalmente [8]
Conhecedor da escola [8]
Conhecedor da comunidade local [5]
Formação inicial adequada [3]
Bom professor [3]
Detentor de uma formação humana sólida [2]
Preparado para ser líder [1]
"Experiencia de vida" [1]
Sábio [1]
Capacidades [27]
Capacidades inatas [16]
Capaz de mediar e resolver conflitos [3]
Capaz de motivar equipas e em conjunto encontrar soluções [2]
Bom gestor de recursos humanos [2]
Leitor atento da legislação [1]
Capaz de estabelecer metas [1]
Capaz de escolher uma boa equipa diretiva [1]
Capaz de delegar tarefas [1]

Anexo QQQQ – Categorização de “melhores modalidades, formadores e locais de preparação”

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Ter formação</i>	57
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação</i>	170
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação</i>	200
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação na área</i>	204
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação</i>	225
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação em gestão escolar</i>	275
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Posteriormente, realizar formação específica</i>	63
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Ajuda uma formação específica de base</i>	100
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação específica, direcionada para questões emergentes</i>	102
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>A melhor forma para aprender a ser diretor será através de uma formação específica</i>	103
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação específica</i>	115
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Fazer formação especializada nas várias áreas envolvidas</i>	239
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>imprescindível complementar a experiência com uma sólida formação em Administração Escolar</i>	263
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação específica</i>	445

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação específica</i>	446
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação com tempo e muito específica e prática para os candidatos a diretores</i>	108
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>embora a formação adquirida tenha sido útil</i>	306
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação adequada e contínua</i>	325
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Ter formação de base para o cargo</i>	348
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação</i>	345
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação</i>	355
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação específica adequada</i>	376
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação</i>	354
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação</i>	410
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Na formação específica</i>	497
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação</i>	257
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação específica em gestão e organização escolar</i>	480
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Base de formação</i>	19
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formações presenciais</i>	81

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Deveria haver formação específica nas escolas</i>	119
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação específica nas diferentes áreas de gestão do cargo</i>	195
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação especializada nas diferentes áreas de competência do diretor</i>	203
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>complementada com alguma formação específica</i>	303
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação específica sobre as diversas temáticas</i>	398
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação direcionada para áreas específicas</i>	433
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Alguma Formação</i>	145
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação institucional</i>	188
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>concordo que deve haver um complemento a esse ensinamento</i>	98
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação</i>	137
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>realizando formação específica</i>	353
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação</i>	430
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Fazer Formação Adequada</i>	442
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação</i>	444
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação estruturada</i>	478

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Deveria existir uma formação de base geral</i>	484
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Existem variadas formações que podem ser uma mais valia para o desempenho de funções</i>	488
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação específica sobre as várias áreas de atuação</i>	489
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>fazendo formação específica</i>	490
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação em administração escolar</i>	491
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Do meu ponto de vista, a melhor forma de aprender a ser um bom Diretor passa por formação específica no âmbito daquilo que são as suas funções</i>	492
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação específica em áreas chave da função</i>	493
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>A experiência diz-me que apesar da importância de uma formação adequada para o cargo</i>	508
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação</i>	516
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação específica</i>	541
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>será aconselhável uma formação em gestão e administração escolar como formação complementar</i>	441
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação específica</i>	384
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação</i>	439
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Não ponho de parte a formação institucional que deve ser contínua</i>	507
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>complementada com formação</i>	513

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Formação Estruturada</i>	523
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>As melhores modalidades de formação são as modalidades temáticas</i>	527
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação específica</i>	529
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>Fazer formações nas diferentes áreas</i>	543
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação intensiva</i>	46
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>um sistema de formação específico e direcionado</i>	468
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>formação ativa</i>	401
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação (modalidade não especificada)	<i>acompanhada de formação específica</i>	227
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>formação especializada</i>	37
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação especializada</i>	39
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>curso de formação especializada</i>	43
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Curso superior especializado</i>	59
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Modalidade de formação: Especialização</i>	68
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>formação especializada</i>	69
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Curso Superior Especializado</i>	89

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>especialização</i>	116
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação superior em Administração escolar</i>	139
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação Especializada em Administração Escolar</i>	147
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação especializada no ensino superior</i>	156
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Estudos superiores especializados</i>	165
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação especializada</i>	175
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>um curso de especialização em gestão escolar</i>	181
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>apostar na sua formação em modalidade formais como curso de formação e especialização</i>	191
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>formação especializada em Administração Escolar</i>	205
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Uma formação académica especializada no âmbito da gestão</i>	218
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação Especializada pós - licenciatura em Educação /Ensino</i>	235
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Da minha experiência entendo que a melhor formação que tive foi o curso de Gestão e Administração Escolar</i>	245
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Curso de administração e organização escolar</i>	258
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Especialização</i>	257
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Curso de especialização</i>	300

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Cursos especializados</i>	352
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Cursos Especializados</i>	341
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Curso de especialização</i>	362
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Administração Educacional</i>	366
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>O Curso de Gestão e Administração também ajuda</i>	379
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Cursos de especialização em administração e gestão escolar</i>	383
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>em gestão e administração escolar é importante</i>	404
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Curso de formação especializada</i>	431
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação Especializada</i>	433
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação em Gestão e Administração Escolar</i>	448
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Cursos de Especialização</i>	463
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>tendo no local próprio tirado o curso de administração em gestão escolar</i>	327
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação especializada</i>	458
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação especializada</i>	530
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Cursos de Formação e Administração Escolar</i>	75

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>Formação especializada</i>	106
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>formação especializada</i>	297
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>curso de especialização</i>	317
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE	<i>aprofundar os conhecimentos com formação especializada na área da administração escolar</i>	329
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrado/formação especializada</i>	14
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrado</i>	42
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrado</i>	55
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>ex. mestrado</i>	11
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>Realização de Mestrado em gestão e administração escolar</i>	540
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrados</i>	495
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrado em administração escolar</i>	83
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>Mestrado em administração e gestão educacional</i>	220
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>através de curso específico de longa duração (mestrado</i>	259
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>Mestrado</i>	294
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>através de mestrados</i>	314

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrados</i>	356
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>através de cursos de mestrado</i>	376
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>Deste ponto de vista, as minhas melhores formações foram a nível do mestrado em OGE</i>	388
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>complementada com formação superior (mestrado</i>	391
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrados</i>	410
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>Penso que o mestrado em administração educacional dá uma visão global das interações das escolas a nível político burocrático e cultural</i>	412
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>Mestrado</i>	414
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrado</i>	431
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>Boa formação académica de base, nomeadamente ao nível universitário (Mestrado)</i>	467
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>A melhor modalidade é Mestrado</i>	472
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>Mestrados</i>	523
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrados</i>	62
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrado</i>	191
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>Mestrado em gestão e administração escolar</i>	246
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Mestrado	<i>mestrado</i>	268

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>partilha de experiências</i>	52
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>partilha de experiências</i>	81
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>Partilha de experiências entre diretores</i>	333
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>Partilha de conhecimentos</i>	393
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>Troca de experiências entre colegas</i>	422
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>Troca de experiências entre diretores</i>	157
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>participando em encontros de partilha de experiências</i>	353
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>Partilha de experiências</i>	86
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>encontros entre diretores com partilha de praticas e da experiência profissional no desempenho do cargo</i>	91
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>Encontros de Diretores para partilha de experiências</i>	210
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>O conhecimento das situações é importante e deve ser partilhado entre diretores</i>	180
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>Experiências e vivências na escola, com partilha entre pares</i>	214
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>com a presença/partilha de experiência com outros diretores</i>	221
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>intercâmbio de experiências</i>	312
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>ora convidando outros diretores com experiência, para partilhar conhecimentos e formas de atuação</i>	362

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>permitir a troca de experiências entre vários diretores em serviço</i>	376
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>troca de saberes e experiências com outros colegas Diretores</i>	513
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>com troca de experiências</i>	526
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>onde, para além dos temas em estudo/análise, há também a troca de experiências, algumas muito ricas, e as relações informais entre os diretores e o(s) formador(es)</i>	527
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>Manter boas relações com outros diretores e partilhar experiências</i>	543
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>partilha de experiências com outros diretores</i>	102
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>partilha entre Diretores</i>	150
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências	<i>partilhando experiências</i>	177
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>formação - contínua</i>	8
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Modalidade de Formação Contínua, sua adequação à melhoria das práticas profissionais</i>	16
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Formação contínua e regular</i>	79
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	96
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>uma boa formação contínua</i>	133
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>formação contínua</i>	157

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	186
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>apostar numa formação contínua de qualidade nas diversas áreas de trabalho</i>	198
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>uma formação contínua</i>	218
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>formação contínua</i>	277
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Uma formação contínua</i>	363
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>A formação contínua é muito importante</i>	406
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Formação continua nas escolas</i>	416
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Através de formação contínua</i>	476
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Formação Contínua</i>	433
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>formação contínua</i>	456
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Formação contínua de acordo com as especificidades do cargo</i>	459
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>acrescido de formação contínua</i>	19
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	308
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação contínua	<i>formação contínua</i>	381
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>Modalidade de formação - pósgraduação</i>	15

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>pós-graduação</i>	42
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>pós graduação</i>	55
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>ao nível da pós-graduação</i>	60
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>Pós-graduações</i>	62
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>Curso Superior de pós Graduação com Dissertação</i>	143
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>A formação universitária em administração escolar (pós-graduação)</i>	268
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>pós graduações</i>	495
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>Pós graduações no domínio da gestão escolar</i>	308
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>Cursos de pós-graduação</i>	405
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>Pós graduação</i>	414
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>Por plano de estudos de pós graduação</i>	11
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>pós-graduação</i>	336
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>pós graduação</i>	391
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>Pós-graduações</i>	523
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>ter frequentado uma pós-graduação na área da Administração e Gestão Escolar</i>	107

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Pós-graduação	<i>pós graduação em estabelecimentos dedicados à educação</i>	300
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>modalidade de Oficina de formação</i>	1
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Esta formação deveria ser contínua e sistemática. As oficinas de formação, com forte componente prática, parecem ser as melhores modalidades de formação para os diretores</i>	51
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>oficinas de formação</i>	52
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>oficinas de formação</i>	108
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Oficinas de formação</i>	378
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Oficina de formação</i>	464
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Oficinas de formação</i>	465
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Preparação contínua através de oficinas de formação temáticas</i>	501
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Partilha de boas práticas entre pares em trabalho de Oficina</i>	461
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Oficina</i>	116
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Oficina</i>	125
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Em oficinas de trabalhos</i>	177
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>oficinas</i>	209

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Em Oficina</i>	272
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>oficinas de formação</i>	413
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>oficinas de formação</i>	511
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Oficina de formação	<i>Por oficinas de formação</i>	11
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Formação académica</i>	32
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Formação académica é fundamental</i>	197
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Fazer formação universitária</i>	217
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Fazer uma formação superior</i>	251
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Formação Universitária</i>	141
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>académica</i>	380
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Cursos de nível superior</i>	93
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Formação em contexto universitário</i>	221
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Académica</i>	373
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Formação universitária</i>	381
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Formação universitária</i>	389

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>formação académica</i>	368
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Formação académica</i>	503
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>Formação universitária</i>	512
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>formação académica adequada</i>	437
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação académica/universitária	<i>formação superior</i>	443
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\ Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Cursos de formação específica</i>	12
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\ Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Curso de formação específica</i>	277
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Curso de formação</i>	74
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>curso</i>	116
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Através de um curso</i>	125
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>cursos</i>	184
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Cursos</i>	230
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Cursos de formação sobre temáticas concretas</i>	26
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>cursos teóricos</i>	219
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Melhores modalidades - Curso de formação</i>	334

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Cursos de formação</i>	356
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Cursos</i>	413
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Através de cursos vocacionados</i>	423
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>a formação pode ser na modalidade de curso</i>	1
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>Cursos de formação</i>	312
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação (modalidade não especificada)	<i>complementar essas aprendizagens com um curso nesse âmbito</i>	522
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>Formação prática</i>	172
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>Formação essencialmente de carácter prático</i>	182
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>carater essencialmente prático</i>	238
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>orientadas para a prática e para os problemas concretos das escolas, dos agrupamentos</i>	250
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>É necessária alguma formação, de preferência prática</i>	322
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>Aprendizagem formal mas de índole prática</i>	402
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>A formação deverá ser dirigida às diferentes áreas de atuação, com o recurso a questões práticas e objetivas</i>	418
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>A formação demasiado académica, com recurso a pesquisa, muitas vezes em literatura de língua estrangeira, não me parece eficaz e geradora de motivação adicional para o papel de diretor de escola</i>	514

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>com uma componente prática significativa e contextualizada</i>	535
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>Na minha opinião, o curso deve incidir sobre aspetos muito práticos</i>	300
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>formação quanto mais prática melhor</i>	324
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>de índole mais prática</i>	336
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>de âmbito o mais prático possível</i>	356
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>formação de carácter prático</i>	378
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de carácter prático	<i>práticos muito direccionados para aspetos concretos</i>	473
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>ações</i>	23
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>ações de formação</i>	139
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>Ações de formação</i>	161
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>a frequência em ações de formação</i>	179
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>ações de formação</i>	250
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>ações de formação</i>	67
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>Ações de formação</i>	374
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>Deveriam realizar-se ações de formação</i>	485

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>Ações de formação</i>	498
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais</i>	529
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Ações de formação	<i>ações de formação</i>	533
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação interpares	<i>Em equipas de formação Interpares...</i>	17
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação interpares	<i>A melhor formação adquire-se interpares</i>	250
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação interpares	<i>Formação entre pares</i>	272
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação interpares	<i>entre pares</i>	458
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação interpares	<i>Formação entre pares</i>	483
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação interpares	<i>Em minha opinião, a melhor solução estará no tipo de formação interpares</i>	518
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação interpares	<i>com os pares</i>	46
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação interpares	<i>realizar entre pares</i>	516
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Seminários	<i>seminários</i>	14
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Seminários	<i>devem continuar a ser divulgadas em seminário</i>	139
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Seminários	<i>Seminários temáticos</i>	174
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Seminários	<i>seminários</i>	177

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Seminários	<i>seminários</i>	182
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Seminários	<i>e seminários sobre temáticas ligadas às questões educativas podem também ser um importante contributo</i>	388
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Seminários	<i>Seminários</i>	414
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Círculo de estudos	<i>Seria importante a existência de círculos de estudos integrando diretores</i>	479
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Círculo de estudos	<i>do género de círculo de estudos ou outras ações mais alargadas mas com o mesmo tipo de participantes</i>	518
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Círculo de estudos	<i>Círculos de Estudos</i>	447
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Círculo de estudos	<i>Círculos de Estudo</i>	131
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Círculo de estudos	<i>circulo de estudos</i>	152
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Círculo de estudos	<i>na modalidade de círculo de estudos</i>	390
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Círculo de estudos	<i>círculos de estudos</i>	511
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica	<i>aceder a referenciais teóricos que sustentem a uma prática diária movediça</i>	236
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica	<i>Formação teórica</i>	252
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica	<i>Formação teórica na área</i>	536
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica	<i>Forte base teórica (curso de formação)</i>	108
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica	<i>a formação teórica é indispensável</i>	35

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica	<i>A formação teórica abre pistas para formas de atuação</i>	301
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Reuniões/Encontros	<i>reuniões</i>	23
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Reuniões/Encontros	<i>Reuniões com outros diretores, na zona em que se encontram os Agrupamento</i>	124
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Reuniões/Encontros	<i>reuniões</i>	130
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Reuniões/Encontros	<i>Encontro</i>	174
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Reuniões/Encontros	<i>reuniões com outros diretores para partilha de informações</i>	96
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Reuniões/Encontros	<i>mas também em reuniões de trabalho de diretores da mesma área geográfica, tomando medidas em conjunto</i>	407
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CVTOAE-INA	<i>formação de valorização pelo INA</i>	43
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CVTOAE-INA	<i>Neste sentido, o curso de qualificação do INA foi importante</i>	112
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CVTOAE-INA	<i>Valido muito a formação feita no INA; muito superior à formação do Instituto Politécnico</i>	148
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CVTOAE-INA	<i>A formação formal que obtive (INA e ISCSP) considero-a de bom nível, tendo tido como ponto muito positivo a possibilidade que houve para a deslocalização da mesma para o nível distrital/regional</i>	262
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CVTOAE-INA	<i>CVTOAE</i>	432
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CVTOAE-INA	<i>"Curso de valorização Técnica Orientada para a Administração Escolar"</i>	287
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Doutoramento	<i>doutoramento</i>	15

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Doutoramento	<i>doutoramento</i>	259
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Doutoramento	<i>doutoramento</i>	376
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Doutoramento	<i>doutoramento</i>	391
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Doutoramento	<i>Doutoramento</i>	472
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Doutoramento	<i>Doutoramentos em Administração Escolar</i>	523
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação online/e-learning	<i>Formação on-line</i>	124
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação online/e-learning	<i>Tendo em conta o nosso tempo, penso que poder-se-ia enveredar por uma formação on-line que nos permitiria estar no local de trabalho</i>	270
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação online/e-learning	<i>a formação à distância e-learning) agiliza o processo de formação</i>	428
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação online/e-learning	<i>e-learning</i>	528
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação online/e-learning	<i>Formação online</i>	502
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Análise de casos práticos	<i>análise exhaustiva de casos concretos</i>	108
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Análise de casos práticos	<i>Na formação de diretores a experiência dos pares é fundamental, pelo que a apresentação de casos de gestão, as dificuldades, as estratégias de superação das mesmas</i>	139
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Análise de casos práticos	<i>Formação em turmas pequenas, trabalhando casos concretos do dia a dia, reais e atuais (esquecendo as teorias), sempre que possível numa escola</i>	178

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Análise de casos práticos	<i>através de casos práticos</i>	232
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação na área regional	<i>formação na área regional</i>	413
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação na área regional	<i>por áreas, centralizadas nas capitais de distrito</i>	485
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação na área regional	<i>organizadas dentro do concelho ou distrito</i>	498
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação presencial	<i>As melhores modalidades de Formação são as presenciais</i>	296
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação presencial	<i>formação presencial</i>	317
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação presencial	<i>formação presencial</i>	82
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica acompanhada parte prática (não em contexto)	<i>Formação teórica acompanhada de parte prática, sobretudo, com recurso a exemplos e a resolução de problemas concretos,</i>	90
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica acompanhada parte prática (não em contexto)	<i>Formação específica inovadora acompanhada de prática</i>	123
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica acompanhada parte prática (não em contexto)	<i>Curso de formação, com uma componente prática significativa e contextualizada</i>	535
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação técnica	<i>Formação técnica</i>	380
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação técnica	<i>Há formações técnicas</i>	445
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação técnica	<i>Tudo deve ser complementado com alguma formação técnica</i>	471
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formações modulares	<i>Formações modulares</i>	199

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formações modulares	<i>Módulos</i>	473
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formações modulares	<i>formações modulares</i>	414
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Jornadas	<i>tais como as jornadas que foram dinamizadas no ano passado em vários locais do País</i>	453
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Jornadas	<i>jornadas de formação</i>	465
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Jornadas	<i>Jornadas com especialistas da área da administração educacional</i>	192
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de boas práticas	<i>Com partilha de boas práticas</i>	326
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de boas práticas	<i>O contacto com realidades diferentes e que sejam de referência pela implementação de boas práticas podem constituir uma forma de desenvolvimento profissional geradora de mudanças significativas e de inovação na escola</i>	315
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de boas práticas	<i>boas práticas</i>	543
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Reuniões/Sessões de esclarecimentos (tutela)	<i>sessões de esclarecimento</i>	23
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Reuniões/Sessões de esclarecimentos (tutela)	<i>reuniões com a tutela</i>	96
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Reuniões/Sessões de esclarecimentos (tutela)	<i>Encontros de diretores com a tutela sobre os diversos temas</i>	174
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Workshop	<i>workshops</i>	130
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Workshop	<i>Workshops</i>	378
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Workshop	<i>workshop em que se faça a junção da teoria (saber técnico) e da prática (experiência)</i>	125

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Combinar a formação com a experiência já adquirida	<i>Combinando a formação com a experiência em gestão</i>	264
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Combinar a formação com a experiência já adquirida	<i>Assim, o bom diretor é aquele que combina a aprendizagem formal com a experiência adquirida</i>	162
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação descentralizado	<i>Cursos de formação, descentralizados</i>	49
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso de formação descentralizado	<i>não demasiado centralizadas... cursos</i>	209
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso/Formação de aperfeiçoamento/atualização	<i>Cursos regulares de aperfeiçoamento</i>	274
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso/Formação de aperfeiçoamento/atualização	<i>Deverá ser feita aposta na formação de aperfeiçoamento e ou atualização</i>	428
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Intercâmbios nacionais e internacionais	<i>intercâmbios</i>	35
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Intercâmbios nacionais e internacionais	<i>Programas de intercâmbio internacionais podem também ser importantes para a formação contínua dos diretores</i>	388
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Investigação	<i>investigação</i>	352
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Investigação	<i>Investigar sistematicamente</i>	543
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Licenciatura	<i>Licenciatura</i>	55
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Licenciatura	<i>licenciatura</i>	336
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\"Discussão e trabalho prático sobre casos específicos"	<i>Discussão e trabalho prático sobre casos específicos</i>	194
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\CFE + observação + partilha de boas práticas ???	<i>Formação especializada conjugada com observação e partilha de boas práticas</i>	237
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Colóquio	<i>colóquios</i>	139

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Conferências	<i>A participação periódica em conferências</i>	388
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Curso para gestores de topo	<i>Cursos direcionados aos gestores de topo</i>	106
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Diálogo próximo com outros diretores	<i>contacto/conversas/diálogo próximo com outros diretores</i>	345
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Encontros regulares com a tutela e com outros diretores	<i>bem como com encontros regulares entre essas mesmas estruturas e os diretores</i>	513
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Estudos Avançados	<i>Estudos Avançados</i>	414
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação centralizada + formação nos centros de formação	<i>Formação centralizada + formação local</i>	408
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação centralizada mas focada no trabalho do diretor	<i>A formação poderá ser centralizada, mas é ideal que incida sobre o próprio contexto de trabalho</i>	511
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação de proximidade para grupos pequenos	<i>Formação de proximidade para pequenos grupos</i>	203
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação estruturada e partilha de experiências	<i>Através da formação estruturada que promova não só a aquisição de competências mas também a partilha de experiências, sendo a própria escola uma fonte de experiências entre pares.</i>	315
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação genérica, depois especializada	<i>Após uma formação genérica a formação deve ser especializada e de acordo com necessidades previamente identificadas</i>	451
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação geral, depois formação modular	<i>Depois de uma formação de carácter geral, deveria haver formações modulares / específicas em determinadas vertentes</i>	531
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação inicial para novos diretores	<i>nomeadamente na formação inicial para os novos diretores</i>	51

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação ligada à realidade concreta da escola onde trabalha	<i>ligada à realidade da escola/agrupamento em que trabalha</i>	476
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação presencial em pequenos grupos	<i>Formação presencial para pequenos grupos</i>	502
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação profissionalizante	<i>Modalidades de carácter profissionalizante</i>	261
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação teórica ancorada no exercício do cargo	<i>A formação teórica ancorada no exercício do cargo</i>	472
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação técnica e prática	<i>Formação técnica e prática</i>	228
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Formação/Atualização da legislação	<i>Formação específica e contextualizada que permita a atualização face às constantes alterações legislativas que se verificam</i>	506
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Grupos de discussão	<i>grupos de discussão</i>	35
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Observação dos diretores experientes	<i>A aprendizagem faz-se observando as lideranças e estilos dos diretores com quem se trabalhou</i>	101
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha de experiências nacionais e internacionais	<i>conhecimento e partilha de experiências nacionais e internacionais</i>	274
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Partilha entre diretores e responsáveis superiores	<i>Momentos de partilha entre diretores e responsáveis superiores</i>	453
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Período de contacto, depois CFE	<i>Em questões de experiência, num lugar de nomeação para se ter um contato com a realidade e, posteriormente, avançar para uma especialização</i>	271
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Publicações dirigidas a diretores	<i>publicações dirigidas a diretores de escolas</i>	139
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Sem prática/experiência em contexto (real) de trabalho\Revisão da literatura	<i>ora recorrendo a uma revisão da literatura</i>	362
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Experiência</i>	39

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Em primeiro lugar diria o saber de experiência</i>	25
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiência</i>	30
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Aprender com a experiência</i>	53
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A experiência é fundamental</i>	60
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A experiência no cargo é também fundamental</i>	406
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A experiência é a formação ideal para ser diretor</i>	468
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>muita experiência</i>	145
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>mas sobretudo a prática do dia à dia, na escola, na sala de professores, nos corredores, nas várias escolas do agrupamento, não em gabinete de porta fechada à comunidade</i>	188
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A melhor forma de aprender é com a experiência quotidiana</i>	303
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>O melhor local é estar no terreno ultrapassando os obstáculos diários</i>	85
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>mas o bom líder faz-se no terreno</i>	100
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiência do setor privado</i>	202
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Sem dúvida que a experiência ensina-nos muito</i>	98
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiência</i>	137

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>a experiência</i>	150
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Prática no dia-a-dia</i>	157
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiência</i>	170
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Os anos de experiência</i>	195
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Experiência no cargo</i>	203
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>As aprendizagens nascem da prática</i>	270
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>embora seja muito rentabilizada se já existir experiência anterior de gestão</i>	268
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Experiência</i>	275
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A prática</i>	301
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Com a prática</i>	305
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A prática sobretudo</i>	306
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A experiência</i>	311
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Exercício do cargo</i>	312
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Praticar</i>	319
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A experiência</i>	320

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>sobretudo muita, muita, experiência</i>	322
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A prática dos anos</i>	339
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Prática</i>	341
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A experiência</i>	345
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiência</i>	354
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A experiência</i>	360
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Experiência</i>	376
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>a experiência e conhecimento que se pode adquirir no exercício do cargo</i>	376
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiência em contexto de trabalho</i>	380
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A escola (a prática)</i>	410
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A melhor forma de aprender é sendo!</i>	425
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Exercendo</i>	427
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>ter experiência de gestão escolar</i>	437
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A melhor formação acaba por ser a prática no terreno</i>	449
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A prática é imprescindível</i>	457

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A prática é fundamental</i>	469
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>A melhor preparação é mesmo no terreno</i>	487
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>mas nada melhor do que a prática</i>	488
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Exercendo o cargo</i>	490
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Aprende-se, essencialmente, com a experiência</i>	510
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Experiência no cargo</i>	513
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Passar por cargos previamente</i>	102
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Experiência no desempenho do cargo</i>	105
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiência de cargos de gestão</i>	175
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiências de liderança</i>	200
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Formação pela experiência de desempenho de cargos</i>	298
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiência em outros cargos de gestão anteriores</i>	353
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Experiência em cargos de gestão</i>	489
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>os cargos de gestão</i>	494
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Experiência em cargos de direção</i>	517

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>Experiência do cargo</i>	227
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência (prática)	<i>experiência em contexto</i>	240
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>de Direção (adjunto)</i>	58
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>mas principalmente fazer parte de uma direção</i>	68
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Exercer cargos de gestão nas equipas diretivas</i>	10
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Pertencer a boas equipas de trabalho de direção</i>	29
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>cargos de gestão superior</i>	69
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Integrar equipas de direção como adjunto ou subdiretor</i>	165
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>a experiência adquirida na permanência num cargo de gestão (Vice-presidente do Conselho Executivo ou Adjunto do Diretor) são de grande importância, pois há um conhecimento direto do desempenho futuro e adquire-se muita experiência com a prática</i>	219
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Ser antes subdiretor ou adjunto</i>	158

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Experiência no cargo ou em cargos de gestão de topo (adjunto, subdiretor)</i>	391
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Antes de o ser, fazer parte da equipa</i>	3
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Depois, começar a colaborar com o Diretor, passando algum tempo no gabinete da Direção</i>	63
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>experiência como adjunto e subdiretor</i>	74
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Penso que um bom Diretor teve de ter passado por uma experiência de pelo menos 2 anos na gestão. Ou como Subdiretor ou como Adjunto</i>	107
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>penso que seja importante lidar com um diretor num período anterior à sua candidatura</i>	115
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Viver a experiência enquanto membro de uma direção</i>	146
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>cargo de subdiretor</i>	179
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>participar no órgão de gestão como subdiretor ou adjunto</i>	217
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>estar numa direção como Adjunto durante alguns anos</i>	239

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Experiência com equipas de confiança e em ambiente de partilha e de melhoria constante</i>	246
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>topo</i>	263
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>experiência em equipas de direção</i>	268
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>Passar primeiro por cargos de direção (subdiretor, adjunto, assessor)</i>	309
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>o exercício de cargos de assessoria técnico-pedagógica ou de direção</i>	389
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>De preferência exercer antes um cargo de direção sem ser diretor</i>	417
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>sempre ligada a alguma experiência em termos de gestão (equipa)</i>	423
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>membro de órgão diretivo</i>	433
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>exercício de cargos</i>	443
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>experiência acumulada em órgão de gestão</i>	480

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>uma boa formação de subdiretor</i>	482
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>com exercício obrigatório de cargo anterior de adjunto</i>	530
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Integração numa equipa diretiva em cargos de proximidade	<i>participação nas equipas de apoio aos diretores</i>	536
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>prática nos cargos de gestão intermédia</i>	14
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Exercer cargos intermédios</i>	58
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>No meu caso, o facto de ter desempenhado funções de coordenadora de departamento, coordenadora dos diretores de turma e presidente do conselho pedagógico, antes do cargo de diretora, favoreceu o meu conhecimento da escola, do trabalho das estruturas intermédias e dos respetivos constrangimentos</i>	91
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Passar por todos os cargos de gestão intermédia, para conhecer bem a organização e as dificuldades que surgem a cada nível</i>	149
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>desempenho de cargos intermédios</i>	165
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Deve ter pelo menos 5 anos de experiência em cargos de gestão intermédia</i>	181
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Experimentar diversos cargos nas estruturas de coordenação pedagógica</i>	191
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>experiência de gestão em lideranças intermédias</i>	205

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Experiência em gestão intermédia</i>	207
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>se tivermos passado por variados cargos de gestão intermédia em contexto escolar</i>	250
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>ter experiência de lideranças intermédias</i>	263
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Considero muito relevante a experiência em cargos de gestão intermédia</i>	268
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>A experiência nos diversos cargos pedagógicos</i>	324
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>ocupando todos os cargos inerentes a esta missão. foi assim que eu aprendi a ser professor e diretor. Depois de ter ocupado todos estes cargos fui supervisor dos exames de 12º ano e quis ir um pouco mais longe</i>	327
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>A experiência nos cargos de gestão intermédia. Vivenciar uma experiência nos diferentes cargos</i>	384
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>mas é evidente que um percurso profissional percorrendo cargos intermédios, conhecendo a prática e a orgânica da vida escolar é um excelente plus</i>	404
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Passar por cargos de gestão intermédia</i>	417
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>passar, ao longo dos anos, pelas várias estruturas intermédias</i>	426
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>como líder intermédio</i>	437
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Para além da experiência em cargos intermédios (coordenador, adjunto ou subdiretor)</i>	441
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>bom trabalho de gestão intermédia</i>	482
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>evolução na imersão nos cargos de liderança intermédia</i>	536

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Vivenciar situações de lideranças intermédias que lhe acrescentem experiência na gestão das pessoas</i>	154
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>nas estruturas intermédias</i>	10
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>experiência em cargos de gestão intermédia</i>	69
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Estruturas de liderança intermédia	<i>Exercício de cargos de gestão intermédia</i>	79
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>escola será sempre o melhor local para aprender e o melhor formador será, ainda, as questões e problemáticas que o desempenho coloca</i>	25
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>A formação estruturada e formal é importante, mas o melhor local para aprender é a própria comunidade educativa e o quotidiano numa escola</i>	162
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>a vivência diária, intensa e empenhada da escola</i>	259
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>A melhor forma continua a ser a própria escola</i>	263
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>A formação é indispensável mas considero que não melhores modalidades de formação, depende do que se pretende. O melhor local para aprender é a "Escola"</i>	279
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>a escola</i>	320
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>participar presencialmente em todas as situações pedagógicas, didáticas e de convívio com todos os elementos da comunidade educativa estabelecendo a proximidade de órgãos</i>	333
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>Melhor local - nas próprias escolas</i>	334
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>Viver dentro da própria escola e comunidade</i>	395

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>Local: Escolas/agrupamentos</i>	403
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>O melhor local para aprender é sem dúvida a Escola</i>	507
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>Aprende-se no dia á dia quando confrontados com as situações</i>	270
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>A escola</i>	494
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem na escola	<i>Os melhores formadores são os agentes educativos. Cada mandato é um exame!</i>	301
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>Aprendizagem com os pares</i>	130
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>Entre pares (diretores)</i>	192
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>A aprendizagem entre pares</i>	195
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>interpares</i>	182
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>considero ser de primordial importância o contacto e reflexão com os pares - outros diretores</i>	262
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>que promovam a partilha entre pares</i>	267
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>entre pares</i>	526
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>com outros Diretores</i>	447
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>aprendizagem com outros diretores</i>	74
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem interpares	<i>aprendizagem interpares</i>	93

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Mentoria informal	<i>aprendendo com quem já está no terreno à anos, não há outra possibilidade, como faz qualquer empresa é um erro grave pensar que pode ser de outra forma</i>	487
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Mentoria informal	<i>Aprender com Diretores que já tenham experiência nessas funções</i>	522
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Mentoria informal	<i>A melhor formação é aquela que nos é transmitida e passada no dia a dia pelo trabalho desenvolvido pelos diretores das escolas por onde vamos passando</i>	337
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Mentoria informal	<i>A formação em várias dimensões do conhecimento é fundamental mas o trabalho no terreno e a aprendizagem com outros que sabem faz a diferença</i>	7
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Mentoria informal	<i>prática com outras pessoas mais experientes</i>	228
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem/Formação em contexto de trabalho	<i>O melhor local para aprender é em contexto de trabalho</i>	177
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem/Formação em contexto de trabalho	<i>trabalho em contexto</i>	19
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem/Formação em contexto de trabalho	<i>Formação em exercício, ou seja, primeiramente o docente deve estar atento ao que se passa na escola</i>	63
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem/Formação em contexto de trabalho	<i>adquirida em contexto de trabalho</i>	156
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Trabalho colaborativo (em rede) entre diretores	<i>Trabalho colaborativo</i>	210
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Trabalho colaborativo (em rede) entre diretores	<i>Criação de redes de partilha, entre os AE</i>	213
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Trabalho colaborativo (em rede) entre diretores	<i>Trabalho colaborativo entre diretores</i>	22
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Trabalho colaborativo (em rede) entre diretores	<i>A melhor formação que encontrei foi a realizada através de trabalho em rede e de proximidade</i>	80
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Contacto direto com a comunidade escolar	<i>No dia-a-dia em contacto diário com a comunidade educativa</i>	408

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Contacto direto com a comunidade escolar	<i>Contacto direto com situações concretas</i>	510
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Contacto direto com a comunidade escolar	<i>contato direto entre toda a comunidade escolar</i>	401
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Projeto de melhoria	<i>existência de projetos de melhoria (nas instalações, equipamentos, intervenção pedagógica, formação, etc.), nível de satisfação dos utentes</i>	370
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Projeto de melhoria	<i>A modalidade de projeto, contextualizado à escola</i>	424
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Prática simulada"	<i>A formação académica é importante, mas geralmente é mais teórica do que prática. A par da teoria devia ocorrer a simulação</i>	180
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Prática simulada"	<i>era importante haver um período de "práticas simuladas"</i>	8
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência profissional docente	<i>Experiência profissional</i>	241
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Experiência profissional docente	<i>experiência profissional na escola (pública e particular)</i>	355
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Apoio da tutela	<i>apoio da tutela</i>	133
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Apoio da tutela	<i>apoio da tutela</i>	430
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Contacto direto com o cargo ou com exemplos de gestão"	<i>contacto direto com o cargo ou com exemplos de gestão</i>	402
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Ouvir, observar e operacionalizar"	<i>Os 3 o's: Ouvir, observar e operacionalizar</i>	121
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Apoio (não especificado)	<i>Aperfeiçoar com apoio</i>	319

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Apoio regional (reuniões regulares durante primeiro mandato)	<i>Mas a existência de uma equipa de apoio regional para abordagem de conhecimentos específicos estruturados mas acima de tudo para troca de conhecimentos e impressões, com reuniões regulares no primeiro ano de mandato, parece-me que seria importante</i>	163
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Aprendizagem através da experiência dos mais velhos	<i>experiência de mais velhos no cargo</i>	230
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Auscultação dos elementos da comunidade	<i>auscultação dos elementos da comunidades (grupos focais, inquéritos, reuniões...)</i>	456
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Baseada na prática docente e na gestão intermédia	<i>A melhor formação baseia-se na prática docente e desempenho de cargos de gestão intermédia</i>	139
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Formação no local de trabalho trocando experiências interpares	<i>É no local de trabalho</i>	526
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Formação informal	<i>informal</i>	373
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Formação no contexto prático	<i>presencial - contexto prático</i>	347
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Formação prática em contacto direto com os serviços	<i>formação prática em contacto direto com os serviços</i>	252
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Gestão de projeto	<i>O bom domínio dos aspetos teóricos na gestão de projeto e um acompanhamento técnico em ação</i>	144
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Prática docente em várias escolas	<i>Antes do cargo ter exercício do a profissão docente em várias escolas</i>	151
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Através da prática/experiência no contexto (real) de trabalho\Visitas a outras escolas nacionais ou internacionais	<i>visitas a outras escolas e outras realidades, quer nacionais quer internacionais</i>	130
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>O melhor curso que frequentei foi o dos "Líderes Inovadores"</i>	2
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>No entanto, o Programa de formação "Líderes Inovadores", parceria DGAE / Microsoft, deveria ser</i>	62

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>obrigatório para todos os Diretores de Escolas/Agrupamentos</i>	
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>A formação de Líderes Inovadores</i>	71
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Locais como na formação dos Líderes Inovadores</i>	81
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Formação em conjunto com outros diretores workshop de interação conforme o que foi efetuado no programa de líderes inovadores</i>	122
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>formação especializada (ações de formação tipo Líderes Inovadores)</i>	150
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Formação contínua como a dos Líderes inovadores</i>	184
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Programa de líderes inovadores</i>	294
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Também foi muito gratificante a formação desenvolvida através do Programa "Líderes Inovadores" quer pela qualidade das intervenções, quer pela rede de contactos que, a partir daí, foi possível encetar</i>	362
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Cursos de especialização nomeadamente Líderes Inovadores</i>	517
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Cursos como os Líderes Inovadores, que são estruturados em vários módulos com temas diretamente ligados ao trabalho diário de um Diretor</i>	533
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>O Curso de Líderes Inovadores foi muito útil</i>	85
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>cruzando várias áreas de intervenção, experienciada na formação do "Líderes Inovadores" parece-me ser um bom "modelo"</i>	163

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>O programa "Líderes Inovadores" é um bom exemplo de formação de qualidade. Deveria repetir-se, de modo a reciclar muitas das aprendizagens aí obtidas</i>	299
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>alguns programas de formação (Líderes inovadores por exemplo) são boas formas de aprender</i>	310
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Líderes Inovadores</i>	371
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>uma experiência recente que me tem marcado positivamente, a dos Líderes Inovadores, aqui também com diversos retoques em alguns conteúdos e também em alguns formadores, contudo tem-se revelado uma experiência riquíssima</i>	376
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>A formação que atualmente frequento (líderes inovadores) tem outro peso pois decorre no exercício do cargo e nesse caso estamos mais conscientes das dificuldades</i>	392
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Formação como o programa Líderes Inovadores é muito útil pela qualidade dos módulos e dos formadores</i>	406
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação de Líderes Inovadores	<i>Formação de Líderes</i>	483
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e prática (modalidade não especificada)	<i>Considero ainda que os melhores locais para aprender dependem essencialmente da conciliação entre a teoria e a prática</i>	9
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e prática (modalidade não especificada)	<i>A melhor forma de aprender a ser diretor é a experiência que devia ser enquadrada por experiências formais ministradas</i>	56
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e prática (modalidade não especificada)	<i>Tem que conciliar a teoria com a prática</i>	168
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e prática (modalidade não especificada)	<i>A teoria tem de estar associada à prática</i>	193

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>aproximação da teoria à prática</i>	243
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>A melhor forma de aprender é conjugar a teoria com a prática</i>	426
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>Depois de um primeiro veio um segundo curso tendo sempre como vontade última o adaptar os conhecimentos experienciais com a ciência. Assim me fiz como diretor. Resumindo, experiência e ciência completam-se</i>	327
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>por formadores que aliem a preparação teórica com a prática das situações</i>	336
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>as melhores formações são aquelas que conseguem conciliar o desenvolvimento do currículo com os pormenores da gestão educativa</i>	377
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>uma combinação entre prática e formação específica</i>	499
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>Aliar a prática á formação</i>	505
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>A prática combinada com formações específicas em áreas cirúrgicas é o ideal</i>	379
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>Conjugar a experiência com a aprendizagem teórica, em cursos "sérios</i>	396
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Conciliação teoria e práxis (modalidade não especificada)	<i>A ação no terreno cria a aprendizagem emocional e a formação teórica alerta para diferentes aspetos essenciais</i>	538

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Formação em contexto</i>	41
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Formação em contexto de trabalho</i>	48
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>em contexto de trabalho</i>	180
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Formação em contexto de trabalho</i>	210
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Formação em contexto de trabalho</i>	255
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Formação, sem dúvida, mas em contexto de trabalho</i>	289
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Formação em contexto real</i>	330
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Formação em exercício</i>	369
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>mas igualmente a formação em contexto</i>	389
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Formação em contexto</i>	420
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Contexto de trabalho</i>	464
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>Formação "on the job"</i>	495
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto de trabalho	<i>formação significativa e em contexto</i>	66
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação através de um "estágio"	<i>A formação poderia ser feita através de um "estágio"</i>	3
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação através de um "estágio"	<i>estágio</i>	129

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação através de um "estágio"	<i>O melhor local para aprender é nas escolas estando em contacto com os problemas (Ex: realizar um estágio)</i>	180
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação através de um "estágio"	<i>O que pretendo dizer é: depois da formação o candidato ter a oportunidade de a verificar na prática (no género de um estágio)</i>	289
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Autoformação (sobretudo autodidatismo em contexto de trabalho)	<i>autoformação</i>	364
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Autoformação (sobretudo autodidatismo em contexto de trabalho)	<i>A autoformação</i>	372
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Autoformação (sobretudo autodidatismo em contexto de trabalho)	<i>autoformação</i>	373
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Autoformação (sobretudo autodidatismo em contexto de trabalho)	<i>auto formação</i>	541
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação académica + prática em contexto	<i>Penso que não existe um modelo padronizado, mas a melhor forma será sempre uma que associe a formação académica a uma prática em contexto ao longo de alguns anos</i>	304
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação académica + prática em contexto	<i>A conjugação da formação em exercício com a formação académica</i>	474
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação académica + prática em contexto	<i>Na academia e simultaneamente em contexto de trabalho. Esse vaivém permite uma prática refletida</i>	496
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação académica + prática em contexto	<i>Formação académica mas com experiência prática, no terreno, se possível incorporada no processo formativo</i>	349
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação acompanhada em contexto real	<i>Formação de acompanhamento</i>	152
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação acompanhada em contexto real	<i>Formação que pudesse ser feita em contexto real de escola devidamente acompanhada</i>	196

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação acompanhada em contexto real	<i>A melhor forma de preparação para o exercício do cargo de diretor passa pela formação acompanhada ao longo do mandato, pela realização de encontros de discussão e análise de casos práticos, pelo acompanhamento formativo</i>	4
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto trabalho + formação em áreas específicas	<i>Melhor formação é em contexto de trabalho exercendo cargos de complexidade sucessivamente superior, acompanhado de formação em áreas específicas e direcionadas para as insuficiências pessoais</i>	310
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto trabalho + formação em áreas específicas	<i>Formação em contexto prático com o respetivo complemento teórico</i>	521
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação em contexto trabalho + formação em áreas específicas	<i>Formação em contexto de trabalho, acompanhada de aprofundamento especializado de carácter mais teórico em áreas específicas</i>	504
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação universitária aliada à experiência no terreno	<i>Tem que conciliar a aprendizagem no local de trabalho com a aprendizagem de nível universitário</i>	168
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação universitária aliada à experiência no terreno	<i>Formação universitária aliada à experiência no terreno</i>	249
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Mentoria formal	<i>coordenadores de formação (orientadores) no local de preparação</i>	403
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Mentoria formal	<i>Formação mista supervisionada com um mentor</i>	295
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação teórica + experiência em contexto de trabalho	<i>Através de formação e experiência em Contexto de Trabalho</i>	248
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação teórica + experiência em contexto de trabalho	<i>Formação teórica + experiência</i>	185

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\ "Estágios" em escolas com boas práticas	<i>Seria interessante a promoção de pequenos "estágios" em agrupamentos/escolas com boas práticas de administração e gestão</i>	492
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Bolsa de ações ou programas de formação durante a gestão	<i>Criação de uma bolsa de ações ou programas a cumprir durante a gestão</i>	374
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\CFE + FC em contexto de trabalho	<i>Formação especializada e contínua em contexto de trabalho</i>	110
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\CFE + Oficina de formação em contexto de trabalho	<i>Com uma especialização na área na vertente teórica, suportada em instituições de ensino superior e uma vertente prática - em contexto de trabalho - possível nas "oficinas de formação", onde o trabalho entre pares, análise de contextos reais, fóruns de discussão</i>	365
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Curso de formação + acompanhamento na escola	<i>com o formato de curso de formação e acompanhamento em Escola</i>	460
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Exercício do cargo + Oficina ou Círculo de estudos	<i>A aquisição de competências para o exercício do cargo de diretor, deve resultar de uma mistura entre o exercício do cargo e a frequência de formação especializada, na modalidade de Oficina ou Círculo de estudos, que permite o devido enquadramento teórico e a necessária partilha com outros diretores</i>	104
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação + heteroformação/adquirida na relação com o outro	<i>Formação e heteroformação</i>	332
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação inicial genérica + formação modular em contexto)	<i>Uma formação genérica como formação inicial e depois, num segundo momento, uma formação modular mais aperfeiçoada e em contexto de trabalho, seria o ideal</i>	285
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação teórica + estágio	<i>1. Corpo teórico; 2. preparação em local de trabalho (estágio em ação de funções)</i>	403

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação teórica + teórico-prática + estágio profissional	<i>Formação teórica + formação teórico-prática + estágio profissional</i>	44
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação universitária + coadjuvação do diretor	<i>As melhores modalidades de aprendizagem devem conjugar a formação entre as instituições universitárias associadas ao desenvolvimento de práticas em contexto de coadjuvação de diretores em exercício efetivo de funções</i>	9
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Formação-ação	<i>Modalidades de formação-ação, que combinem a prática gestonária com ações de capacitação em áreas específicas</i>	477
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Mista (abordagem teórica + prática/experiência em contexto)\Programa de Formação em Gestão Pública (em funções)	<i>Da formação específica para Diretores, aquelas que mais relevância tiveram, foram o "FORGEP"</i>	287
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i> cursos de curta duração</i>	31
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>A formação de curta duração sobre aspetos específicos é mais relevante do que a formação especializada</i>	101
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>Considero que, em algumas situações, poderá ser mais vantajoso um contínuo de formação de curta duração que possibilita a partilha e a atualização, do que uma formação mais longa e única</i>	116
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>Formações de curta duração (uma semana) sobre as várias áreas</i>	135
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>de curta duração</i>	182
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>Sessões de formação de curta duração</i>	238
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>A melhor forma de aprender será através de ações de curta duração</i>	267
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>Formação de curta duração</i>	278

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>Cursos de curta duração a desenvolver nos períodos de interrupção letiva</i>	284
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>Formação de curta duração</i>	297
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>com recurso a programas de formação de curta</i>	308
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>média duração</i>	308
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>Ações de curta duração temáticas/especializadas</i>	351
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>de curta duração</i>	374
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>curtos</i>	473
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>em sessões de curta duração</i>	489
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>de curta duração</i>	516
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>de curta duração</i>	533
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>Curso intensivo</i>	40
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Curta duração	<i>Cursos intensivos</i>	202
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Média duração	<i>de média duração</i>	209
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Média duração	<i>Cursos de média duração (50 a 100 horas) sobre áreas específicas</i>	243
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Média duração	<i>Formação com razoável longevidade, para consolidação e transmissão de conhecimentos</i>	340

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Média duração	<i>de média duração</i>	498
Modalidades de aprendizagem/preparação/formação\Duração da formação\Longa duração	<i>de longa duração</i>	523
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>(nomeadamente as escolas superiores de educação, universidade católica, faculdade de ciências</i>	22
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>instituições de ensino superior</i>	25
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em ambiente académico,</i>	42
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>numa instituição de ensino superior</i>	90
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Tive uma ótima experiência na pós-graduação em Administração e Gestão Escolar no Piaget de Silves que esteve sob orientação do Professor António Carlos Soares</i>	107
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em qualquer universidade que trabalhe este tema</i>	1
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>a ministrar por Universidades</i>	8
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Os melhores locais de aprendizagem têm sido as instituições universitárias.</i>	11
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>nos moldes em que é dada pelas instituições universitárias onde se ministra Administração e Gestão Escolar</i>	13
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>universidade ou outra instituição do ensino superior</i>	15
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>na Universidade</i>	48
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Formação na universidade,</i>	52

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em diversas universidades</i>	55
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>por universidades protocoladas pelo MEC</i>	56
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em universidade</i>	59
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>considerando-se factualmente Universidades com larga experiência na formação</i>	60
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Melhor local para aprender: universidades</i>	68
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>universidades</i>	81
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Instituto de Educação da Universidade de Lisboa</i>	106
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Universidades vocacionadas para a formação em Administração e Gestão Escolar</i>	153
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>universidades</i>	161
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>universidade</i>	169
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>promovidos pelas universidades</i>	184
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>universidades</i>	195
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>faculdades ou institutos politécnicos</i>	197
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>penso que é pertinente a formação através de Instituições do Ensino Superior</i>	209
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>articulação com algumas entidades do ensino superior público</i>	213

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>formação nas instituições de ensino superior locais ou distritais;</i>	234
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Instituições de Ensino Superior (Politécnico/Universitário)</i>	235
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>deve ser nas universidades</i>	243
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>no ISEG</i>	245
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>(Coimbra: F. Economia e F. Psicolog. Ciênc. Educação)</i>	246
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Institutos reconhecidos</i>	257
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Universidade</i>	259
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>As universidades</i>	277
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>ensino superior, pública ou privada</i>	296
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em institutos superiores e universidade</i>	314
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>universitária</i>	317
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Tendo frequentado diversas modalidades de formação, desde a universitária (mais geral, dando as bases para as várias vertentes das funções do diretor)</i>	336
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>considero que é fundamental uma formação de base sólida (universitária</i>	336
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>complementada com diversas formações complementares, universitárias</i>	336
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em meio universitário</i>	352

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Universidade</i>	357
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>nas universidades</i>	362
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Universidade do Minho</i>	366
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>a Universidade</i>	376
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>A universidade do Minho e a universidade de Aveiro parecem ser as melhores</i>	377
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em instituições de ensino superior, com qualidade e provas dadas nas Ciências da educação</i>	384
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>na Fac. de Ciências, no ISEG</i>	388
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>leccionados em ambiente universitário</i>	396
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>A preparação universitária</i>	404
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Universidade</i>	408
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>A universidade</i>	410
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Nas universidades</i>	412
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Universidades, Institutos</i>	414
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>nas universidades</i>	416
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em instituições do ensino superior</i>	431

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>A melhor forma será na modalidade através de uma universidade</i>	435
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Aquisição das competências em ambiente universitário</i>	462
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>o melhor local é a Universidade do Minho</i>	472
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>ministrada por instituições do ensino superior</i>	475
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>No meu caso concreto, tive uma boa formação através do ISCPS, mas tive que me sujeitar a um ano intenso de viagens semanais em que fazia 600 kms</i>	476
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>através das universidades</i>	478
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em ambiente universitário</i>	493
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>universidade</i>	503
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>O ISCSP (Lisboa) revelou-se uma instituição universitária apta e pronta para o formato na área da gestão e administração escolares</i>	514
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>gestão escolar no ISEG, IDEFE</i>	517
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>As Universidades</i>	521
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>nas Universidades</i>	536
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>Pouco existe. Mas penso que deveriam ser as universidades</i>	539
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>em instituições do ensino superior</i>	543

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições de Ensino Superior	<i>disponibilizados pelas universidades</i>	463
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>CFAE</i>	25
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>em centros de formação</i>	67
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>pelo Centros de Formação</i>	186
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>os centros de formação</i>	310
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>centro formação de professores</i>	408
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>Centros de Formação</i>	414
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>orientada pelos Centros de Formação</i>	448
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>Participar nas diferentes modalidades de formação que sejam propostas, pelos diversos centros formação</i>	534
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>em articulação com os CFAE</i>	536
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Centros de Formação	<i>centros de formação</i>	119
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições credenciadas com trabalho reconhecido na área	<i>em instituições com trabalho reconhecido na Área da educação</i>	139
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições credenciadas com trabalho reconhecido na área	<i>instituições de formação</i>	277
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições credenciadas com trabalho reconhecido na área	<i>outras instituições credenciadas para o efeito</i>	521
Dinamizadores da preparação/formação\Instituições de formação\Instituições credenciadas com trabalho reconhecido na área	<i>ou outras entidades</i>	534

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>pelo Ministério</i>	8
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>A formação já existe e deveria ser dada pelo MEC</i>	13
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>dirigidas pela tutela</i>	23
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>A Tutela, em primeiro lugar, deveria investir na formação dos diretores</i>	51
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>Com formação de iniciativa da tutela</i>	54
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>por parte da tutela</i>	79
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>programada e orientada pela tutela</i>	139
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>centralizadas no MEC</i>	161
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>através de formação emanada do MEC nas direções regionais (maior proximidade)</i>	195
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>Formação específica junto das diferentes instâncias do MEC, perante as quais é nossa obrigação o cumprimento das suas respetivas orientações</i>	210
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>alguma pela administração central</i>	227
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>indicado pela tutela</i>	296
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>A formação específica disponibilizada pela Tutela pode ser um bom contributo</i>	299
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>do MEC</i>	323
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>A tutela</i>	348

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>promovidas pelo MEC</i>	351
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>administração central</i>	357
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>tutela</i>	430
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>de preferência em articulação com os serviços centrais do ministério, de forma a dar resposta às exigências que constantemente nos são solicitadas</i>	451
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>oferecido pela tutela</i>	468
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>ligados à tutela ou em forte articulação com esta</i>	473
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>institucional</i>	493
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Ministério da Educação e Ciência (tutela)	<i>ministrada pelas estruturas do Ministério da Educação</i>	513
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>promovidos pelo INA</i>	106
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>INA</i>	40
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>O melhor local será aquele onde os formadores do INA puderem dar a formação</i>	167
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>ministradas pelo INA</i>	261
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>ambos promovidos pelo INA</i>	287
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>INA</i>	297
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>Formação do INA</i>	323
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>no INA</i>	388
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>INA</i>	408
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>A Formação do INA</i>	432
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>Lamenta-se que os Cursos do INA que têm muita qualidade e abordam temáticas de interesse para a</i>	463

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>gestão escolar tenham preços tão elevados. Se estamos a falar de organismos públicos, não se entendem os preços elevados cobrados a funcionários públicos</i>	
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>Muitas das formações do INA seriam úteis aos diretores, mas infelizmente inacessíveis financeiramente</i>	511
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>A instituição superior INA é uma entidade credível</i>	514
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>Formação INA</i>	536
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Instituto Nacional de Administração	<i>especializadas (INA)</i>	543
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Inspeção-Geral da Educação e Ciência	<i>Inspeção-Geral da Educação e Ciência</i>	1
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Inspeção-Geral da Educação e Ciência	<i>promovidas pela IGEC</i>	23
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Inspeção-Geral da Educação e Ciência	<i>IGEC</i>	79
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Inspeção-Geral da Educação e Ciência	<i>com a IGE</i>	174
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Inspeção-Geral da Educação e Ciência	<i>com IGEC</i>	182
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Inspeção-Geral da Educação e Ciência	<i>colaboração mais próxima da IGEC</i>	234
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Inspeção-Geral da Educação e Ciência	<i>IGEC</i>	297
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Inspeção-Geral da Educação e Ciência	<i>A IGEC seria uma das entidades a ter em conta como entidade formadora</i>	422
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Inspeção-Geral da Educação e Ciência	<i>IGEC</i>	514
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direção-Geral da Administração Escolar	<i>por parcerias entre a DGAE e diversas entidades escolhidas por essa Direção-Geral</i>	261
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direção-Geral da Administração Escolar	<i>DGAE</i>	297
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direção-Geral da Administração Escolar	<i>promovidas pela DGAE</i>	388
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direção-Geral da Administração Escolar	<i>DGAE</i>	408
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares	<i>DGEstE</i>	23

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares	<i>DGEstE</i>	79
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares	<i>DGEstE</i>	408
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direção-Geral da Educação	<i>DGE</i>	23
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direção-Geral da Educação	<i>A DGE</i>	344
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Direções de Serviços Regionais	<i>DS</i>	297
Dinamizadores da preparação/formação\Tutela\Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo	<i>EPIPSE tem proporcionado formação específica para os agrupamentos TEIP muito interessante</i>	344
Dinamizadores da preparação/formação\Outras entidades cuja missão principal não é a formação\Empresas	<i>empresarial</i>	493
Dinamizadores da preparação/formação\Outras entidades cuja missão principal não é a formação\Empresas	<i>Microsoft</i>	512
Dinamizadores da preparação/formação\Outras entidades cuja missão principal não é a formação\Empresas	<i>por entidades credenciadas (v.g., Microsoft</i>	227
Dinamizadores da preparação/formação\Outras entidades cuja missão principal não é a formação\Associação de diretores	<i>A necessidade de uma só associação de diretores</i>	422
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>económica e financeira</i>	8
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>A parte administrativa-financeira</i>	1
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>administração, procedimento administrativo</i>	109
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>Com formação complementar em áreas coincidentes que tem a ver com questões financeiras</i>	114
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>gestão financeira pública</i>	117
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>gestão e administração escolar</i>	130
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>Formação específica a nível de gestão financeira</i>	139

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>como gestão financeira</i>	140
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>técnicos/administrativos</i>	147
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>mas também da área financeira</i>	192
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>finanças</i>	201
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>nas áreas financeiras</i>	243
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>prática administrativa e financeira</i>	252
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>apoio financeiro e , por isso, estas vertentes deveriam ser mais trabalhadas</i>	300
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>financeiros</i>	311
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>às ações mais específicas, centradas num aspeto específico, como a gestão financeira</i>	336
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>o sistema de controlo interno</i>	336
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>Financeira</i>	339
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>bem como sobre gestão financeira</i>	340
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>Fazendo formação nas áreas administrativas/financeiras que são onde temos mais dificuldades</i>	343
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>Gestão financeira</i>	386

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>A formação anterior ao acesso ao cargo foi importante para compreender áreas que habitualmente não dominamos como a gestão financeira</i>	392
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>gestão financeira</i>	445
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>finanças e administrativa</i>	484
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>área financeira</i>	523
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>gestão financeira</i>	542
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>gestão administrativa</i>	542
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão administrativa e financeira	<i>gestão das infraestruturas</i>	542
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Contabilidade	<i>contabilidade</i>	49
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Contabilidade	<i>contabilístico</i>	109
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Contabilidade	<i>Ter formação específica nas áreas de contabilidade</i>	130
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Contabilidade	<i>contabilidade</i>	139
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Contabilidade	<i>contabilidade pública</i>	194
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Contabilidade	<i>POC Educação</i>	218
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Compras públicas	<i>compras públicas</i>	49
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Compras públicas	<i>Compras Públicas</i>	218
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Compras públicas	<i>compras públicas</i>	445
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Código Procedimento Administrativo	<i>CPA</i>	140
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Código Procedimento Administrativo	<i>necessidades processuais</i>	340

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão documental/burocrática	<i>nomeadamente ao nível da gestão documental/burocrática inerente ao desempenho do cargo</i>	8
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão documental/burocrática	<i>em aspetos mais burocráticos</i>	140
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Administração Pública	<i>Administração Pública</i>	218
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Concursos públicos e contratações	<i>no âmbito dos concursos públicos e contratações</i>	42
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Contratação pública	<i>contratação pública</i>	117
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Gestão financeira pública	<i>Gestão Financeira Pública</i>	463
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito administrativo\Utilização das plataformas, cumprimento prazos, procedimentos	<i>não se aceitando que não sejam sequer convocados para uma reunião no início das suas funções, nomeadamente para apresentação das muitas plataformas, prazos, procedimentos comuns, linhas de apoio, etc.</i>	51
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de pessoal</i>	49
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de recursos humanos</i>	117
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de recursos humanos na função pública</i>	194
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>recursos humanos</i>	205
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>Recursos Humanos</i>	218
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>por ex: gestão de RH</i>	310
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>formação em gestão de recursos humanos</i>	311

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>Gestão de Recursos Humanos</i>	463
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>relações e recursos humanos</i>	467
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de recursos humanos</i>	484
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de recursos</i>	493
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de recursos humanos	<i>à gestão de recursos humanos</i>	523
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>A liderança</i>	1
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>liderança</i>	31
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>Formação na área da liderança</i>	130
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>é fundamental a formação em liderança</i>	140
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>Obtendo formação técnica e pedagógica, com particular incidência nas questões da liderança</i>	154
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>no âmbito da liderança</i>	227
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>Formação muito específica, em áreas como a liderança</i>	281
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>Formação em liderança</i>	374
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>mais do que formação em áreas técnicas, é importante a formação em áreas como a liderança</i>	388
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>liderança</i>	493
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Liderança	<i>em áreas relativas à liderança</i>	523
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	31
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	42
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	49

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	130
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de conflitos	<i>Muita formação em gestão de conflitos</i>	205
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	310
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	374
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	388
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflito</i>	467
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Empowerment de equipas	<i>orientação e potenciação/capacitação (empowerment) de equipas</i>	460
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Empowerment de equipas	<i>de forma a construir uma coesão com todas as equipas</i>	542
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Inteligência emocional e social	<i>inteligência emocional</i>	281
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Inteligência emocional e social	<i>inteligência emocional e social</i>	388
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Sociologia	<i>Depois a parte sociológica do cargo</i>	201
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Sociologia	<i>sociologia das organizações</i>	388
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Construção de equipas	<i>construção de equipas</i>	310
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Psicologia	<i>psicologia</i>	130
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Psicologia das organizações	<i>Psicologia das organizações</i>	463
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito dos recursos humanos\Relações interpessoais	<i>vertente das relações interpessoais</i>	42
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>direito, direito administrativo</i>	31

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>jurídicas</i>	114
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>direito administrativo</i>	117
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>Direito</i>	218
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>Falta apoio jurídico</i>	300
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>acompanhada com formação muito específica em áreas que, normalmente, os professores dominam pouco (Ex. formação jurídica</i>	339
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>(caso seja possível em termos jurídicos)</i>	422
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>Direito administrativo</i>	463
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>jurídico</i>	467
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>formação a nível jurídico</i>	491
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito e direito administrativo	<i>área jurídica</i>	523
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Legislação	<i>de base legal</i>	8
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Legislação	<i>insistir mais em aspetos legislativos</i>	147
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Legislação	<i>legal</i>	192
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Legislação	<i>O aspeto "técnico" é muito importante: legislação</i>	201
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Legislação	<i>direcionada para normativos basilares</i>	252
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Legislação	<i>Incidindo sobre enquadramentos legislativos</i>	340
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Legislação	<i>Legislação</i>	445
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Legislação	<i>legal</i>	467
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Regime disciplinar	<i>regime disciplinar;</i>	117

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Regime disciplinar	<i>Estatuto disciplinar</i>	140
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito da educação	<i>Direito da Educação</i>	463
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Direito do trabalho	<i>Direito do Trabalho</i>	463
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito jurídico-legal\Sistema de Controlo Interno e a Ação Disciplinar	<i>Sistema de Controlo Interno e a Ação Disciplina</i>	514
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Pedagogia	<i>Pedagogia</i>	243
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Pedagogia	<i>em pedagogia</i>	282
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Pedagogia	<i>preparação pedagógica</i>	314
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Pedagogia	<i>relação pedagógica</i>	467
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Pedagogia	<i>A formação deverá ter uma forte componente pedagógica</i>	537
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Gestão pedagógica	<i>gestão pedagógica</i>	542
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Gestão pedagógica	<i>gestão dos resultados escolares</i>	542
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Assimilação do "sistema"	<i>boa assimilação do "sistema"</i>	227
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Conteúdos menos empresarialistas	<i>As especializações (etc.) em administração escolar deveriam ter uma estrutura curricular mais adequada à gestão duma escola e menos duma empresa; a própria linguagem e formadores deveriam seguir esse princípio</i>	473
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Desafios do quotidiano da escola	<i>que proporcione a melhoria dos conhecimentos do diretor face aos novos desafios que vai tendo no seu dia a dia nas várias escolas do seu agrupamento</i>	363
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Disciplina	<i>disciplina</i>	49
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Neurociências	<i>Neurociências</i>	463
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Pensar as aprendizagens e os problemas dos alunos	<i>menos burocracia, isto é, menos problemas administrativos e mais tempo para pensar as aprendizagens e os problemas dos alunos</i>	47
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito pedagógico\Temas práticos levantados pelos diretores	<i>sobre temas práticos levantados pelos diretores</i>	278
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Formação em áreas de maior fragilidade/necessidade	<i>alguma formação específica em áreas de maior fragilidade</i>	53

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Formação em áreas de maior fragilidade/necessidade	<i>desenvolver ações em contextos temáticos que sugerem mais constrangimentos e/ou dúvidas</i>	348
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Formação em áreas de maior fragilidade/necessidade	<i>e que respondam às necessidades identificadas pelos diretores</i>	351
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Formação em áreas de maior fragilidade/necessidade	<i>bem estruturados para as necessidades atuais</i>	376
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Criação de parcerias	<i>envolvimento com parceiros</i>	542
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Estratégia	<i>estratégia</i>	281
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Formação com uma visão interdisciplinar	<i>fundamentalmente com uma visão transdisciplinar.</i>	42
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Gestão de projetos	<i>gestão de projetos</i>	388
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Inovação	<i>inovação</i>	227
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Liderança pedagógica	<i>Formação em liderança pedagógica (principal função do/a Diretor/a), nomeadamente na capacitação para acompanhamento dos/as Docentes e outros/as Educadores/as ao serviço das Escolas</i>	460
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Resolução de problemas	<i>resolução de problemas</i>	310
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Sociologia da educação e políticas educativas	<i>sociologia da educação e políticas educativas</i>	117
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito estratégico\Trabalho por objetivos	<i>trabalho por objetivos</i>	154
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Gestão	<i>gestão</i>	201
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Gestão	<i>Formação em gestão</i>	282
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Gestão	<i>Formação em gestão</i>	460
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Gestão	<i>Formação em Gestão</i>	460
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Gestão	<i>que englobe formação ao nível da gestão</i>	467
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Gestão	<i>focadas em temas de gestão</i>	374
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Gestão	<i>direcionada para temas objetivos de gestão</i>	82
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Gestão de empresas com as especificidades da educação	<i>Com as novas exigências de gestão de organismos maiores e mais complexos, os diretores devem ser</i>	64

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>formados em gestão de empresas, com especialidade em educação</i>	
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Gestão de empresas com as especificidades da educação	<i>Atualmente, no exercício do cargo é importante "sair" do universo escolar e aprender com aspetos do mundo empresarial, sem esquecer as especificidades da Escola</i>	112
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Organização	<i>organizacional</i>	8
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Organização	<i>organização</i>	374
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito da gestão organizacional\Organização de tempo	<i>Organização de tempo</i>	460
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito avaliativo\Avaliação	<i>Formação ao nível de avaliação</i>	109
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito avaliativo\Avaliação	<i>avaliação organizacional e melhoria</i>	388
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito avaliativo\Avaliação de escolas	<i>e avaliação de escolas</i>	329
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito avaliativo\Qualidade	<i>a Qualidade</i>	218
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito avaliativo\Supervisão	<i>supervisão</i>	329
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito comunicacional\Comunicação e marketing	<i>comunicação e marketing</i>	243
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito comunicacional\Comunicação e marketing	<i>Comunicação</i>	463
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito comunicacional\Gestão da comunicação	<i>gestão da comunicação</i>	388
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito comunicacional\Relações públicas	<i>em relações públicas</i>	282
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito ético\Serviço público	<i>A melhor formação não é aquela que pretende demonstrar como trabalham os gestores das empresas privadas. Os agrupamentos não são empresas; nós não temos clientes. Prestamos um serviço público, com especificidades próprias e hoje cada vez mais abrangentes</i>	250
Identificação dos conteúdos de formação\Âmbito ético\Ética	<i>Ética</i>	463

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>peritos em matérias, mas que tenham conhecimentos concretos da gestão escolar</i>	26
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>com formadores conhecedores da pratica diária</i>	67
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>dinamizada por formadores com conhecimento prático</i>	90
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>docentes com experiência real</i>	197
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>Por isso, é essencial aprender com quem vive as mesmas situações. Os formadores deveriam ser conhecedores da realidade do diretor.</i>	270
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>desde que os formadores tenham a experiência profissional e experimental para tal</i>	356
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>com formadores qualificados e conhecedores da realidade das escolas</i>	418
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>com formadores que para além dos conhecimentos técnicos tenham também experiência de gestão escolar</i>	485
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>Formadores com experiência em cargos de direção com exemplos concretos, deixando os "teóricos" de lado</i>	489
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>formação administrada por pessoal especializado nas áreas preferencialmente com experiência de terreno face às solicitações da administração central</i>	491
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>Formadores que tenham experiência do cargo de diretor</i>	502
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimentos práticos de gestão escolar	<i>Quanto ao tipo de formação, esta deve ser administrada por formadores e investigadores, com experiência</i>	542
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>Pares</i>	464
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>Quanto aos formadores, depende das matérias: gestores escolares</i>	511

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>com a participação dos diretores</i>	527
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>julgo que a formação por pares seria a melhor</i>	537
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>outros diretores</i>	26
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>Melhores formadores: formadores com experiência no terreno</i>	68
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>Não concordo, de todo, com formações universitárias. Os melhores formadores são, sem dúvida, pessoas com experiência no terreno</i>	261
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>diretores</i>	320
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>Se são pares</i>	378
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>Com outros diretores</i>	390
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>com Diretores</i>	86
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores	<i>os melhores formadores são os que no terreno vivem o dia a dia das escolas/agrupamentos</i>	457
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimento teórico e prático (experiência)	<i>ministrada por formadores com conhecimento teórico e prático</i>	308
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimento teórico e prático (experiência)	<i>Alguém com experiência do cargo e forte conhecimentos pedagógicos</i>	537
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimento teórico e prático (experiência)	<i>com formadores com experiência e formação acrescida nas áreas em causa</i>	82
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimento teórico e prático (experiência)	<i>experientes</i>	172
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimento teórico e prático (experiência)	<i>A formação deve ser dada por formadores com experiência nas áreas temáticas sugeridas</i>	351

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimento teórico e prático (experiência)	<i>No entanto, considero que a qualidade dos formadores faz toda a diferença. Formadores que possam aliar a parte académica com a experiência profissional é uma mais-valia</i>	533
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores com conhecimento teórico e prático (experiência)	<i>Os melhores formadores serão sempre os que preferencialmente aliem o conhecimento académico ao conhecimento do terreno</i>	368
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/Diretores experientes	<i>Os Diretores com experiência</i>	48
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/Diretores experientes	<i>dada por quem tem experiência significativa na área</i>	54
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/diretores experientes	<i>com formadores em áreas específicas com experiência nas escola</i>	49
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/Diretores experientes	<i>formadores - diretores com mais experiência.</i>	108
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/Diretores experientes	<i>com outras pessoas mais experientes</i>	228
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/Diretores experientes	<i>Melhores formadores são os pares - diretores com experiência (conhecimento interno da escola)</i>	310
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/Ex diretores	<i>ex diretores</i>	141
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/Ex diretores	<i>Com formadores que tivessem tido experiência efetiva de exercício do cargo</i>	349
Referência aos melhores formadores\Formadores com experiência em gestão escolar\Formadores/Líderes inspiradores de boas práticas	<i>Os melhores formadores serão os melhores líderes inspiradores de boas práticas</i>	315
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>com a participação de formadores especializados</i>	8
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>Formadores especializados nas diversas áreas da gestão escolar</i>	153
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>sob orientação de especialistas nas diferentes áreas</i>	267

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>com formadores do ensino superior especializados nas diferentes temáticas</i>	296
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>Melhores formadores - Formadores específicos</i>	334
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>os melhores formadores acho que poderão ser pessoas especializadas nas matérias que nos interessam</i>	343
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>com especialistas em Educação</i>	352
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>com coordenação de especialistas de diferentes áreas</i>	461
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>leccionados por especialistas da área</i>	473
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores especializados	<i>de preferência com especialistas nas diferentes áreas</i>	493
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Conhecedores do sistema de ensino e da escola	<i>com conhecimento da especificidade do sistema de ensino e realidades escolares</i>	116
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Conhecedores do sistema de ensino e da escola	<i>O formador deverá ter conhecimento da realidade das escolas</i>	428
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Conhecedores do sistema de ensino e da escola	<i>os formadores, os que compatibilizem conhecimento científico com conhecimento funcional das escolas</i>	177
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Conhecedores do sistema de ensino e da escola	<i>Os melhores formadores são os que são capazes de fazer a ponte entre o conhecimento e a realidade escolar e social</i>	279
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores de qualidade (competentes)	<i>quer pela modalidade de formação, quer pela qualidade dos formadores</i>	2
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores de qualidade (competentes)	<i>bons formadores</i>	147
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores de qualidade (competentes)	<i>Melhores formadores: Na minha opinião, é fundamental que sejam bons formadores</i>	378
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores de qualidade (competentes)	<i>Formadores com competências nas áreas seleccionadas</i>	203

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores credenciados/qualificados	<i>acompanhados de formadores credenciados das diversas instituições de formação</i>	22
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores credenciados/qualificados	<i>com formadores credenciados</i>	172
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores credenciados/qualificados	<i>formadores qualificados</i>	527
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Bons comunicadores e dinâmicos	<i>Estes últimos deveriam ser escolhidos pelo domínio dos conteúdos específicos a tratar, pela capacidade de comunicação e de dinamização de grupos. Não há paciência para exercícios de mera perda de tempo</i>	51
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Bons comunicadores e dinâmicos	<i>Têm de estar bem preparados e devem conseguir dinamizar a formação de uma forma clara, muito objetiva para que os formandos não tenham dificuldade em fazer a sua aplicação</i>	378
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores atuais e experientes	<i>com formadores atuais e experientes</i>	178
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores atuais e experientes	<i>com formadores com experiência</i>	435
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores com uma visão humana	<i>Os melhores formadores foram aqueles que conseguiram dar à educação uma visão humana, pessoal, aos domínios específicos</i>	80
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores de prestígio	<i>com formadores de prestígio</i>	277
Referência aos melhores formadores\Qualidade dos formadores\Formadores que partam da experiência concreta	<i>formadores serão aqueles que partindo da experiência concreta</i>	25
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>investigadores (professores universitários)</i>	48
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Quanto a formadores, teria que destacar uma parte importante daqueles que me conferiram, permitindo-me referir nomes como João Barroso, Licínio Lima, entre muitos outros</i>	60

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Mas a formação também advém de outras fontes e, nesse sentido, não deixo de referir Roberto Carneiro, Sampaio da Nóvoa, David Justino e a literatura específica de investigadores estrangeiros</i>	60
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Dos que conheci, o que mais contribuiu para a minha formação foi em Ciências da Educação, Administração Educacional, pelo Professor Doutor Licínio Lima</i>	62
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Formadores Dr. João Pragana, Dr. Luís Lima, Dr. Luís Nazaré, Dra. Ângela Marçal...</i>	75
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Melhores formadores - docentes universitários especializados em diferentes áreas do saber.</i>	15
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Até à data o melhor formador foi o Professor Doutor Roberto Carneiro</i>	85
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Como bons formadores: Licínio Lima, Jorge Adelino da Costa, João Barroso</i>	148
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Os melhores formadores são os aqueles que reconhecidamente têm desenvolvido trabalho na área da gestão escolar</i>	162
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Formadores: Ruben Cabral; Adalberto Dias de Carvalho</i>	274
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Roberto Carneiro</i>	371
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>do ensino superior</i>	378
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Formadores: especialistas para o ponto (corpo teórico)</i>	403
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Universidade do Minho - Prof Licínio Lima</i>	412
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>professores universitários</i>	464

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>os melhores formadores são Professor Doutor Licínio Lima e Almerindo Janela Afonso</i>	472
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Roberto Carneiro, António Nóvoa, David Justino, Licínio</i>	483
Referência aos melhores formadores\Académicos\Investigadores/Professores universitários	<i>Formadores: João Pargana; Susana Castanheira Lopes, Natércio Afonso, Vânia Neto, Rui Grilo</i>	517
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Gestores	<i>mundo empresarial</i>	243
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Gestores	<i>gestores que transmitam uma visão externa - para áreas específicas</i>	310
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Gestores	<i>gestores privados</i>	523
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Gestores	<i>Gestores</i>	86
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Gestores	<i>outros com experiência em gestão</i>	498
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Coaching	<i>Coaching em aspetos ligados à liderança com acompanhamento local</i>	109
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Coaching	<i>Sistema de coaching</i>	129
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Coaching	<i>coaching</i>	243
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Formadores topo com experiências profissionais diversificada	<i>Formadores que tragam uma visão diferenciada de liderança, não só de outros contextos escolares, mas também de outras áreas</i>	221
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Formadores topo com experiências profissionais diversificada	<i>Os formadores externos ao ensino são uma mais-valia para o exercício da função</i>	392
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Formadores topo com experiências profissionais diversificada	<i>com formadores de topo e com experiências profissionais diversificadas</i>	163
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Docentes de economia, finanças e direito	<i>Deviam estar implicados docentes de economia e finanças e de direito</i>	42
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Economistas	<i>economistas</i>	498
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Ex titulares de altos cargos públicos	<i>Formadores de larga experiência e competência, designadamente, ex titulares de elevados cargos públicos</i>	523

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Gestores da administração pública	<i>outros gestores, especialmente da administração pública</i>	511
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Juristas	<i>juristas</i>	498
Referência aos melhores formadores\Especialistas noutras áreas\Professores universitários com experiência em cargos liderança	<i>Professores Universitários que acumulem a experiência de cargos de liderança</i>	523
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Inspetores	<i>ter como formadores os inspetores da educação</i>	46
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Inspetores	<i>(defendo a existência de Inspetores de proximidade, incluído no princípio de que é melhor fazer bem do que corrigir e ser punido depois</i>	234
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Inspetores	<i>Inspetores</i>	334
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Inspetores	<i>As intervenções inspetivas (de acompanhamento da prática educativa por ex.) têm sido muito enriquecedoras</i>	344
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Inspetores	<i>inspetores</i>	511
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Inspetores	<i>A formação promovida por ex. inspetores</i>	514
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Tutela	<i>da tutela</i>	378
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Tutela	<i>administrada pela tutela, uma vez que as orientações são transmitidas pela tutela (IGEC, DGE, DGAE)</i>	103
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Técnicos	<i>técnicos</i>	320
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Técnicos	<i>que devem ser dadas por técnicos superiores</i>	445
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Amigo crítico	<i>com amigo crítico</i>	169
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Formação dada pelos legisladores	<i>Formação dada pelos legisladores</i>	232

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Perito externo TEIP	<i>É de louvar o contributo muito positivo em termos de mudança de práticas do Perito Externo TEIP</i>	344
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Profissionais que trabalham na escola	<i>outros profissionais que trabalham nas escolas</i>	390
Referência aos melhores formadores\Outros formadores ligados ao sistema educativo\Técnicos da DGEstE	<i>técnicos da DGEstE</i>	465
Perfil de competências do diretor\Atitudes\ "Deveriam obrigatoriamente lecionar"	<i>Os diretores deveriam obrigatoriamente lecionar, como é o meu caso. Tal é fundamental ao exercício da vertente pedagógica do cargo que é o cerne de uma gestão de sucesso</i>	167
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Bom ouvinte	<i>ouvir as opiniões dos outros</i>	318
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Bom ouvinte	<i>Ouvir os outros</i>	411
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Bom ouvinte	<i>saber ouvir</i>	440
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Bom ouvinte	<i>ouvir</i>	454
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Bom ouvinte	<i>sabendo ouvir</i>	526
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Motivado para o cargo	<i>a motivação para o exercício do cargo</i>	36
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Motivado para o cargo	<i>autodeterminação e motivação pessoal</i>	69
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Motivado para o cargo	<i>motivação</i>	200
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Motivado para o cargo	<i>Para se ser bom diretor deve-se gostar do que se faz</i>	253
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Motivado para o cargo	<i>motivação para fazer melhor</i>	439
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Vontade e disponibilidade	<i>vontade e disponibilidade para lidar com as mais variadas situações pedagógicas, financeiras e de gestão do pessoal</i>	137
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Vontade e disponibilidade	<i>Querer</i>	335
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Vontade e disponibilidade	<i>a disponibilidade</i>	360
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Vontade e disponibilidade	<i>ambição</i>	370
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Vontade e disponibilidade	<i>Disponibilidade para partilhar e cooperar com os outros</i>	234
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Aprendendo continuamente e preparado para lidar com o erro	<i>Tem que adotar uma filosofia de aprendizagem contínua e aprender com os erros</i>	168

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Aprendendo continuamente e preparado para lidar com o erro	<i>ter uma aprendizagem contínua</i>	183
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Aprendendo continuamente e preparado para lidar com o erro	<i>trabalhadas</i>	335
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Aprendendo continuamente e preparado para lidar com o erro	<i>Não se forma na Universidade um Diretor. Na minha opinião um Diretor deve estar sempre preparado para lidar com o erro</i>	507
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Assertivo	<i>Assertividade</i>	77
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Assertivo	<i>saber intervir sem voluntarismos mas com ponderação e sempre, mas sempre ter uma perspetiva humana de todos os que connosco interagem no desempenho do nosso cargo</i>	206
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Assertivo	<i>assertivo</i>	397
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Assertivo	<i>a assertividade na liderança</i>	488
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Capaz de ouvir e decidir	<i>capacidade para ouvir e decidir</i>	77
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Capaz de ouvir e decidir	<i>Saber ouvir, saber ler os contextos</i>	206
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Capaz de ouvir e decidir	<i>decidir com fundamento</i>	454
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Capaz de ouvir e decidir	<i>Saber definir</i>	455
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Brioso no cargo que desempenha	<i>gosto e brio pelo desempenho do cargo</i>	25
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Brioso no cargo que desempenha	<i>e algum gosto por estas coisas</i>	57
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Brioso no cargo que desempenha	<i>empenho</i>	200
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Espírito de missão e dedicação	<i>espírito de missão</i>	200
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Espírito de missão e dedicação	<i>Dedicação,</i>	354
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Espírito de missão e dedicação	<i>voluntarismo; dedicação</i>	376
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Autêntico e com carácter	<i>Tem que sobretudo ser autêntico e ter carácter</i>	168
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Autêntico e com carácter	<i>o carácter</i>	328
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Dialogante	<i>Saber dialogar</i>	318
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Dialogante	<i>dialogante</i>	397
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Sensato	<i>bom senso</i>	61

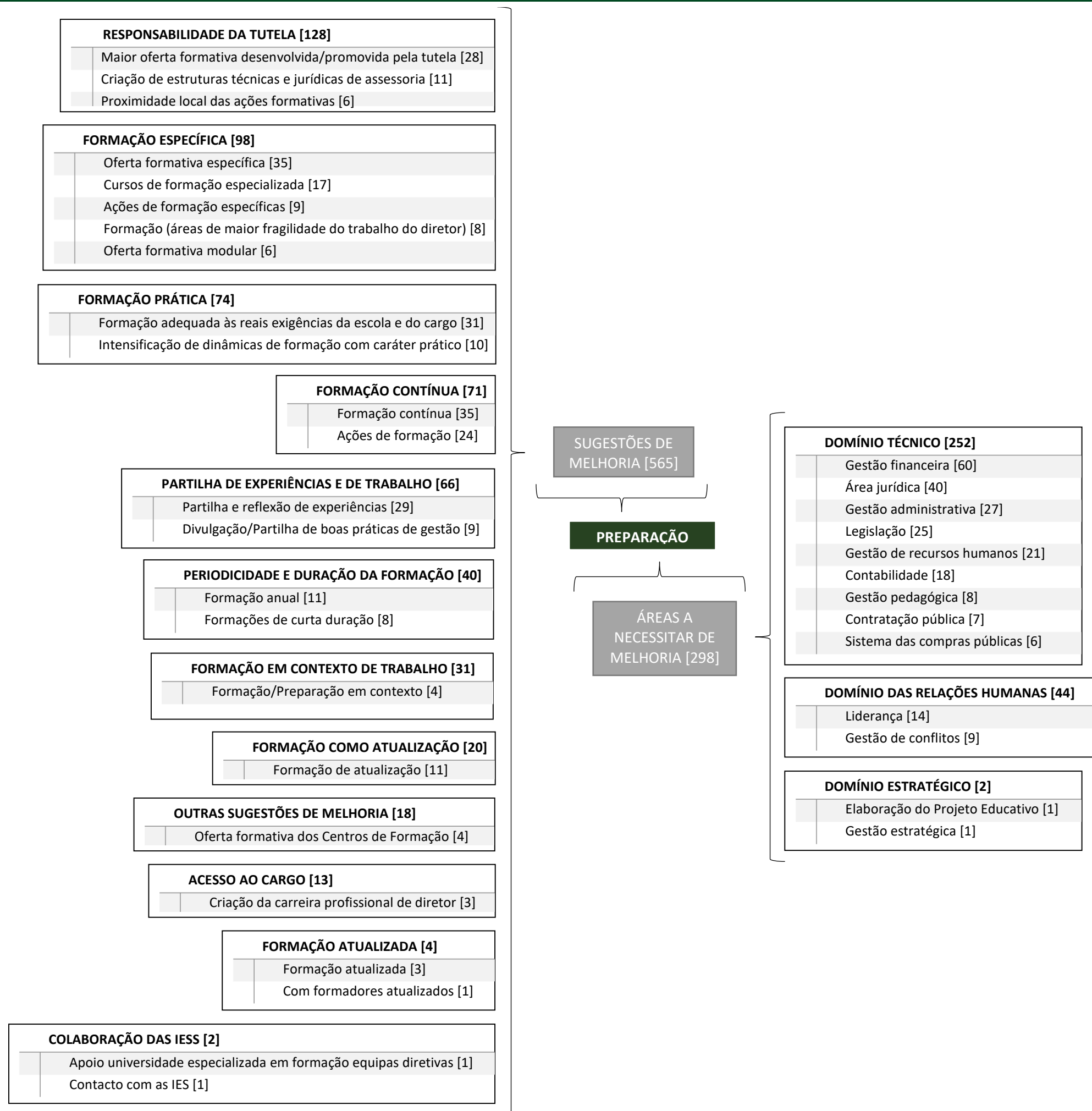
CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Sensato	<i>É necessário ter acima de tudo um grande bom senso, não esquecer que o seu trabalho baseia-se em grande parte, na relação com as pessoas</i>	542
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Atento aos outros	<i>ser uma pessoa atenta, aberta aos outros</i>	445
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Autoconfiante	<i>ter autoconfiança</i>	183
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Capaz de autoanálise	<i>Auto análise</i>	456
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Capaz de iniciativa e pró-atividade	<i>ter Iniciativa e pró-atividade</i>	183
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Capaz de partilhar e cooperar	<i>Partilhar informações e experiências com toda a comunidade educativa do Agrupamento e cooperar com todos os diretores e outros parceiros institucionais</i>	534
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Criativo	<i>ter criatividade</i>	183
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Crítico	<i>ponderação crítica regular</i>	456
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Dinâmico	<i>Demonstrar dinamismo em projetos.</i>	191
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Espírito de líder transformacional	<i>Ter espírito de líder transformacional</i>	251
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Exigente no cumprimento das responsabilidades	<i>saber pedir responsabilidades</i>	206
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Firme nas decisões	<i>Ser firme nas suas decisões</i>	318
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Gosto pelos desafios	<i>gosto pelos desafios</i>	69
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Humilde	<i>ser humilde</i>	454
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Observador	<i>Saber ver</i>	454
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Personalidade forte	<i>personalidade forte</i>	376
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Preocupado com a comunidade e com cada um em particular	<i>A preocupação com o bem-estar social e emocional da comunidade e de cada um em particular</i>	246
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Procurando a autonomia	<i>A Postura individual e os valores que defende, como sejam, procura da autonomia efetiva (capacidade de investimento sem depender do Ministério)</i>	370
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Profissional	<i>se formos bons profissionais</i>	250
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Rigorous e organizado	<i>ser rigoroso e organizado</i>	445

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Transparente e justo	<i>Um bom diretor deve ser uma pessoa transparente e justa. Tratar da mesma forma todos os agentes educativos</i>	318
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Um projeto de vida baseado na cultura e no saber	<i>elaborar e implementar um bom projeto de vida baseado na cultura e no saber</i>	455
Perfil de competências do diretor\Atitudes\Vocação	<i>Isto é um cargo que não se aprende, ou se tem vocação ou não há formação que nos possa transmitir a forma de ser um bom diretor</i>	438
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\ "Experiencia de vida"	<i>experiência de vida</i>	61
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Experiente profissionalmente	<i>Experiência profissional</i>	37
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Experiente profissionalmente	<i>experiência como docente</i>	61
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Experiente profissionalmente	<i>Ter formação inicial e experiência profissional como docente durante 5 a 10 anos</i>	181
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Experiente profissionalmente	<i>Ter experiência letiva profunda na sua área pedagógica</i>	191
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Experiente profissionalmente	<i>Ter pelo menos 10 anos de serviço</i>	417
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Experiente profissionalmente	<i>Ser professor</i>	433
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Experiente profissionalmente	<i>Ter experiência como professor</i>	437
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Experiente profissionalmente	<i>anos de experiência docente</i>	446
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da escola	<i>Ter um prévio conhecimento da escola</i>	28
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\1Conhecedor da escola	<i>Aprender requer contacto com a realidade e, nesse sentido, o diretor terá que ser alguém que conheça bem o meio em que trabalha. Pode-se dirigir uma escola sem conhecer o meio mas penso que essa situação será difícil e com fracos resultados. Mas uma sólida formação teórica também é fundamental; no entanto, ela não é suficiente</i>	113
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da escola	<i>Conhecer bem a escola</i>	191
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da escola	<i>Conhecer a Comunidade Educativa</i>	222
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da escola	<i>o conhecimento da realidade escolar</i>	364

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da escola	<i>A melhor formação para aprender a ser diretor é o conhecimento, ativo, do contexto onde pratica a função. É fundamental perceber e respeitar as diferentes especificidades e dinâmicas da cada ciclo de ensino, de cada escola</i>	375
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da escola	<i>Conhecer com exatidão o contexto socioeconómico e realidade dos alunos, encarregados de educação professores, funcionários, para que a parte pessoal seja sempre o ponto de partida para o sucesso e a rentabilização de recursos</i>	519
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da escola	<i>Não há receita a ser rigorosamente seguida. Deve haver a noção exata do caminho que o agrupamento deve seguir e em que contexto socioeconómico e cultural este se encontra. O verdadeiro conhecimento dos recursos humanos e materiais existentes colocam-se, assim ao dispor da comunidade, sempre, em prol, de um serviço público de qualidade</i>	524
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da comunidade local	<i>o conhecimento da realidade da comunidade onde se encontra inserida a escola</i>	36
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da comunidade local	<i>conhecimento do meio onde se insere a organização,</i>	37
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da comunidade local	<i>Bom conhecimento da escola e da comunidade</i>	79
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da comunidade local	<i>Conhecer a localidade onde se insere o agrupamento</i>	97
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Conhecedor da comunidade local	<i>bom conhecimento da comunidade em que o Agrupamento está inserido</i>	205
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Bom professor	<i>Não creio que se aprenda a ser um bom diretor se não se for um bom professor</i>	13
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Bom professor	<i>ser um bom diretor se formos bons professores</i>	250
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Bom professor	<i>O Diretor deve acima de tudo ser professor</i>	327
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Formação inicial adequada	<i>formação adequada</i>	28
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Formação inicial adequada	<i>formação inicial adequada</i>	30

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Formação inicial adequada	<i>já que entendo ser imprescindível a formação inicial de professor</i>	441
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Detentor de uma formação humana sólida	<i>a formação pessoal, como ser humano, é uma condição fundamental para o desempenho do cargo</i>	508
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Detentor de uma formação humana sólida	<i>Mais do que a formação específica é importante a formação humana</i>	328
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Preparado para ser líder	<i>Para ser um bom diretor é necessário estar preparado para ser um bom líder</i>	443
Perfil de competências do diretor\Conhecimentos\Sábio	<i>sabedoria</i>	385
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>e se não se tiver apetência pessoal para a gestão escolar.</i>	13
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Não se aprende a ser Diretor. Há questões que são inatas. Há sim mecanismos auxiliares da ação de Diretor que se aprendem</i>	118
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Ab initio é fundamental uma boa capacidade de liderança. Ninguém nasce diretor pelo que essa aprendizagem resulta mais eficaz quando é consequência de um misto de conhecimento académico e a sabedoria adquirida pela experiência. Isto é fundamental na tomada das decisões</i>	126
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Tem que ter qualidades inatas</i>	133
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Baseia-se muito em capacidades pessoais</i>	140
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>dependerá do perfil/maneira de ser e estar de cada u</i>	209
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Para além das características inatas de liderança</i>	314
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>características inatas de liderança</i>	328
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Características pessoais inatas</i>	335
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Aliar a aptidões pessoais</i>	368
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>perfil adequado</i>	376
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Tem de ter perfil</i>	379
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Ter perfil</i>	385

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>não se aprende a ser diretor</i>	387
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Ter características de líder</i>	439
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capacidades inatas	<i>Um bom diretor também tem de ter, na minha opinião algo de inato</i>	527
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capaz de mediar e resolver conflitos	<i>na minha opinião para se ser um bom diretor tem que se ter a Capacidade de mediar e resolver conflitos</i>	183
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capaz de mediar e resolver conflitos	<i>sensibilidade para gerir conflitos</i>	222
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capaz de mediar e resolver conflitos	<i>saber gerir conflitos e gerar consensos</i>	440
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Bom gestor de recursos humanos	<i>ser bom gestor de recursos humanos</i>	445
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Bom gestor de recursos humanos	<i>ser um bom gestor de recursos</i>	507
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capaz de motivar equipas e em conjunto encontrar soluções	<i>capacidade de motivar equipas e de em conjunto encontrar respostas</i>	112
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capaz de motivar equipas e em conjunto encontrar soluções	<i>saber construir equipas</i>	206
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capaz de delegar tarefas	<i>saber delegar tarefas</i>	206
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capaz de escolher uma boa equipa diretiva	<i>Depois há que saber escolher os membros do Gabinete do Diretor</i>	471
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Capaz de estabelecer metas	<i>Ter metas definidas</i>	440
Perfil de competências do diretor\Capacidades\Leitor atento da legislação	<i>ser um leitor atento da lei</i>	507



SUGESTÕES DE MELHORIA NA FORMAÇÃO [565]				
Responsabilidade da tutela [128]				
Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela [28]	Partilha de experiências com a administração local e central [1]	Maior proximidade entre os diretores e a administração central [1]	Oficina de formação para pequenos grupos [1]	
Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria [11]	Formação por parte da DGRHE [1]	Formação específica [98]	Formação através de <i>case studies</i> nacionais e internacionais [1]	
Proximidade local das ações formativas [6]	Formação descentralizada [1]	Oferta formativa específica [35]	Formação com execução de situações do dia a dia [1]	
Formação da tutela para esclarecimento da legislação [5]	Criação de ferramenta monitorização da intervenção do diretor [1]	Cursos de formação especializada [17]	Cursos ministrados por gestores/líderes [1]	
Maior colaboração da tutela [5]	Formação disponibilizada pela tutela em articulação com a IGEC [1]	Ações de formação específicas [9]	Criação de um perfil funcional do diretor [1]	
Reuniões e encontros entre diretores e a tutela [4]	Formação em contexto local de acordo com as necessidades locais [1]	Formação (áreas de maior fragilidade do trabalho do diretor) [8]	Preparação com a criação de situações práticas [1]	
Formações organizadas pela IGEC [4]	Formação promovida pela DGAE + IES [1]	Oferta formativa modular [6]	Formação pedagógica + formação técnica [1]	
Financiamento da formação [4]	Reuniões de diretores promovidas pela administração [1]	Preparação com a intervenção de especialistas [2]	Cursos práticos [1]	
Maior proximidade e articulação entre os órgãos do MEC [4]	Existência de referenciais de qualidade [1]	Mestrado ou doutoramento em administração escolar [2]	Contacto mais profundo com os modelos de gestão das instituições [1]	
Necessidade de fornecer mais apoios e recursos [3]	Ações de formação providenciadas pelo MEC [1]	Frequência de cursos e programas específicos [2]	Ações de formação a incidir sobre os planos estratégicos [1]	
Acompanhamento/Apoio da IGEC [3]	Acesso gratuito à formação [1]	Formação contínua específica [2]	Formação: teórica (organizacional) + técnica (gestão corrente) [1]	
Promoção de encontros de esclarecimento com a tutela [2]	Apoio de proximidade (retorno dos Centros da Área Educativa) [1]	Maior oferta formativa em áreas para além da área pedagógica [2]	Formação para uma gestão por objetivos [1]	
Formação do INA [2]	Maior cooperação entre o MEC e as IESs [1]	Seminários com temas específicos [2]	Pós-graduação/Mestrado com conteúdos funcionais [1]	
Encontros para análise dos resultados escolares (DGE) [1]	Aprofundamento do PFLI criado pelo MEC [1]	Formação inicial para o exercício do cargo [1]	Ações de formação com análise de casos práticos [1]	
Melhores incentivos remuneratórios e de carreira [1]	Comunicação próxima, menos burocrática e inequívoca da tutela [1]	Frequência unidades curriculares de vários cursos universitário [1]	Centralização da aprendizagem na experiência associada à teoria [1]	
Maior articulação entre DGAE e CFAE na resposta às necessidades [1]	Formação no espaço de trabalho por equipas do MEC [1]	Curso de preparação de diretores [1]	Formação contínua [71]	
Formação de frequência obrigatória desenvolvida pela tutela [1]	Acompanhamento articulado da tutela [1]	Palestras nas escolas [1]	Formação contínua [35]	
Plano de formação permanente durante o mandato [1]	Formação e apoio da IGEC ou estruturas intermédias do MEC [1]	Formação específica em grupo [1]	Ações de formação [24]	
Melhores condições para o desempenho do cargo [1]	Formação promovidas pela DGEstE e pela DGAE [1]	Frequência de novos módulos do PFLI [1]	Oficinas de formação [2]	
Libertação de serviço do diretor para formação e reflexão [1]	Direção da escola: diretor financeiro + diretor pedagógico [1]	Continuidade ao CVTOAE/INA e ao PFLI [1]	Formação contínua obrigatória [2]	
Maior articulação entre o trabalho dos diretores e a tutela [1]	Substituição das ESEs por universidades [1]	Formação teórica e específica [1]	Círculo de estudos [2]	
Centro de documentação <i>online</i> para diretores [1]	Formação interna [1]	Discussões orientadas por especialistas [1]	Ações de formação de frequência obrigatória [1]	
Plano de formação obrigatório [1]	Criação de manual de procedimentos (definidos pela tutela) [1]	MBA específico para diretores [1]	Ações de formação por área pedagógica [1]	
<i>Workshops</i> dinamizados p/ administração e gestores profissionais [1]	Formação para preparar o ano letivo (tutela) [1]	Organização de seminários temáticos [1]	Formação contínua <i>online</i> [1]	
Fóruns de discussão com a tutela esclarecimento da legislação [1]	Empenho da tutela na formação do diretor orientador (mentor) [1]	Formação prática [74]	Formação contínua dirigida aos diretores e subdiretores [1]	
Descentralização [1]	Formações durante mandato para melhoria de desempenho (tutela) [1]	Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo [31]	Formação de base + formação contínua [1]	
Encontros (técnicos DGEstE e DGAE - trabalhar casos concretos) [1]	Formação dinamizada por inspetores e dirigentes (DGAE e DGEstE) [1]	Intensificação de dinâmicas de formação com carácter prático [10]	Formação teórica e contínua [1]	
Respeito da tutela pela escola pública (constantes mudanças) [1]	Concertação entre os serviços centrais (áreas fundamentais) [1]	Formação com uma vertente pragmática e proactiva [3]	Partilha de experiências e de trabalho [66]	
	Sessões de atualização com análise de casos reais (MEC) [1]	Formação de carácter técnico [3]	Partilha e reflexão de experiências [29]	
	Formação prática (técnicos da tutela) [1]	Formação prática baseada em estudos de caso [3]	Divulgação/Partilha de boas práticas de gestão [9]	
	Formação aquando da publicação legislativa (tutela) [1]	Formação teórica e prática [2]	Reuniões e contactos interpares [5]	
		Formação adequada à escola onde o diretor exerce funções [2]	Partilha experiências sucesso (diretores experientes) [2]	
		Formação através de <i>workshop</i> [2]	Reuniões entre diretores por região [2]	
		Formação que se traduza em conhecimento prático [2]	Reuniões de trabalho interpares [2]	
		Formadores conhecedores das escolas e do funcionamento do MEC [1]		

Partilha de experiências em contexto nacional e internacional [2]	Mentoria/Estágio [1]	Experiência docente + gestão intermédia durante 5 anos [1]	Gestão de processos [1]
Espaços de partilha moderados por especialistas [2]	Formação através de "amigos críticos" (IGEC e DGE) [1]	Obrigatoriedade do diretor ter formação inicial docente [1]	Domínio das relações humanas [44]
Contacto/Reuniões com diretores reconhecidos [2]	Componente prática/estágio junto de um diretor [1]	Obrigatoriedade formação anterior cargo (pedagógica + técnica) [1]	Liderança [14]
Sessões/Conferências (boas práticas nacionais e internacionais) [1]	Formação em exercício no primeiro mandato [1]	Obrigatoriedade dos CFE em administração escolar [1]	Gestão de conflitos [9]
Fórum discussão para diretores [1]	Preparação com supervisores experientes [1]	Concurso para a carreira de diretor [1]	Relações humanas [5]
Formação “intradiretores” [1]	Preparação inter pares [1]	Formação atualizada [4]	Comunicação [3]
Reuniões temáticas entre diretores [1]	Através de <i>coaching</i> e estágio [1]	Formação atualizada [3]	Inteligência emocional [2]
Partilha de documentação [1]	Estágios orientados por diretores experientes (mentoria formal) [1]	Com formadores atualizados [1]	Motivação [2]
Partilha de informação entre diretores [1]	Preparação como o PFLI com um mentor/empresário [1]	Colaboração das IESs [2]	Psicologia [2]
Pequenos grupos com partilha orientada [1]	Estágios acompanhados na área da gestão financeira [1]	Apoio universidade especializada em formação equipas diretivas [1]	Programação neurolinguística [1]
Reuniões com os diretores mais idóneos [1]	Valorização da formação em contexto [1]	Contacto com as IES [1]	Pedagogia [1]
Seminários para debate de questões transversais [1]	Tempo de estágio para o diretor [1]	ÁREAS A NECESSITAR DE MELHORIA [298]	Preparação para a mudança [1]
Trabalho cooperativo entre diretores [1]	Testar o candidato nas diversas situações reais [1]	Domínio técnico [252]	Sociologia das organizações [1]
Visita a outras escolas [1]	Formação pós graduação obrigatória + estágio (avaliado, 2 anos) [1]	Gestão financeira [60]	Orientação vocacional [1]
Periodicidade e duração da formação [40]	Formação como atualização [20]	Área jurídica [40]	Ética [1]
Formação anual [11]	Formação de atualização [11]	Gestão administrativa [27]	Promoção de relações positivas [1]
Formações de curta duração [8]	Aumento e melhoria da oferta formativa [4]	Legislação [25]	Domínio estratégico [2]
Formação contínua anual [5]	Procura formação por iniciativa própria (áreas deficitárias) [3]	Gestão de recursos humanos [21]	Elaboração do Projeto Educativo [1]
Formações periódicas/regulares [4]	Garantir a atualização através da formação contínua [2]	Contabilidade [18]	Gestão estratégica [1]
Ações de formação de curta duração [4]	Outras sugestões de melhoria [18]	Gestão pedagógica [8]	
Formação intensiva (2/3 dias) [2]	Oferta formativa dos Centros de Formação [4]	Contratação pública [7]	
Promoção de ações de formação de curta duração [2]	Através da experiência [3]	Sistema das compras públicas [6]	
Formação modular anual de 50 horas em IES [1]	Formação para adjuntos e assessores do diretor [1]	Gestão [4]	
Ações de formação com uma duração mínima de 15 horas [1]	Participação em colóquios, debates e conferências [1]	Contratação de pessoal [4]	
Ações de formação com o mínimo de 50 horas [1]	Existência de uma única associação preocupada com a formação [1]	Avaliação [4]	
Formação durante os períodos de interrupção letiva [1]	Certificação da formação para valorização na carreira [1]	Supervisão [3]	
Formação em contexto de trabalho [31]	Formação académica + experiência em cargos intermédios [1]	Código do Procedimento Administrativo [3]	
Formação/Preparação em contexto [4]	A escolha da equipa diretiva [1]	Monitorização/Controlo/Auditoria [2]	
Acompanhamento e avaliação do trabalho [2]	Equipas multidisciplinares de formação [1]	Disciplinar [2]	
Realização de estágio [2]	Autodidatismo [1]	TIC [2]	
Formação obrigatória em contexto real para novos diretores [1]	Formação com profissionais de mérito [1]	Administração educacional [2]	
Acompanhamento/tutoria/investigação-ação [1]	Formação teórica superior [1]	Gestão pública [2]	
Estágio em escolas no estrangeiro [1]	Congressos internacionais [1]	Burocrática [1]	
<i>Coaching</i> [1]	Acesso ao cargo [13]	Sistema de Controlo Interno [1]	
Formação modular prática em local de trabalho [1]	Criação da carreira profissional de diretor [3]	Inovação tecnológica [1]	
Inspeção formativa [1]	Obrigatoriedade de uma formação adequada [2]	Marketing [1]	
Acompanhamento tutorial [1]	Experiência docente anterior ao cargo [2]	Segurança social [1]	
A importância da aprendizagem em contexto enquanto subdiretor [1]	Exercício de cargos de gestão intermédia [1]	Fiscalidade [1]	
Formação contínua em contexto de trabalho [1]		Gestão escolar comparada [1]	
		Sistema de ensino [1]	
		História da Educação [1]	
		Avaliação do desempenho [1]	
		Autoavaliação [1]	

Anexo TTTT – Categorização de “sugestões de melhoria da preparação”

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>pode ser organizada pela tutela</i>	116
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Com frequentes formações por parte da tutela</i>	119
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>fornecida pelo MEC</i>	121
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>promovida pelo MEC</i>	166
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>A administração deveria promover formação aos diretores em todas as áreas da sua competência</i>	192
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>A tutela deveria promover cursos de formação</i>	197
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Deveria existir uma obrigatoriedade da tutela em fornecer formação</i>	287
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Formação estruturada provida pela tutela em assuntos base e em assuntos que vão sofrendo alterações ao longo do tempo</i>	332
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Ações desenvolvidas pela tutela</i>	348
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>A formação dos diretores pode ser melhorada se for administrada pela tutela e não pelas universidades</i>	103
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>a cargo da tutela</i>	180
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>(MEC)</i>	195
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Formação da tutela</i>	204
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Formação dada pela tutela</i>	239

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Formação do MEC com parcerias</i>	323
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>disponibilizada pela tutela</i>	353
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>administração central</i>	357
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>pelo MEC</i>	389
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Mais formação promovida pela tutela</i>	459
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>A tutela devia preparar mais formações em vários âmbitos</i>	23
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>A realização de formação dirigida por iniciativa do MEC</i>	36
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>da iniciativa da administração central</i>	104
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>A preparação dos diretores, nos moldes da atual conjuntura, pode ser melhorada com formação pontual dada pela tutela</i>	311
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>por parte do ministério</i>	356
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Haver mais formação promovida pela tutela</i>	377
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>com formações ativas proporcionadas pela tutela</i>	401
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Possibilitar, por parte da tutela, uma formação académica adequada</i>	437
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior oferta formativa desenvolvida/promovida pela tutela	<i>Formações, mesmo que fragmentadas, pela tutela</i>	439
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria que possam validar legalmente as decisões a tomar</i>	29

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>Garantia de assessorias jurídicas</i>	185
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>criação, pela tutela, de gabinetes de apoio ao trabalho do diretor, com comunicação privilegiada</i>	214
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>com necessidade de uma estrutura de consultoria eficiente e eficaz, por parte da tutela</i>	246
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>Criando estruturas que nos apoiem - diretamente</i>	250
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>(Costumo dizer, meio a brincar, que ao lado do meu gabinete precisava de ter dois técnicos a trabalhar comigo: um advogado e um TOC....)</i>	250
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>Através de apoio de outros profissionais com competências específicas, para colaborarem na direção</i>	286
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>Tão ou mais importante seria dotar as estruturas de Direção com recursos de apoio à gestão</i>	349
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>considero que os diretores não necessitam de formação plena sobre o assunto porque deveria haver um Gabinete Jurídico, por concelho, que desse apoio às escolas da área</i>	378
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>Um diretor deveria ser assessorado por um jurista e um contabilista. O Diretor neste momento trabalha "sem rede". Tem de tomar decisões sem qualquer apoio</i>	468
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de estruturas técnicas e jurídicas de assessoria	<i>No quotidiano deveria existir serviços de apoio e acompanhamento às escolas que permitissem ajudar a tomada de decisão do diretor sempre que esta implique domínios específicos, nomeadamente, jurídico</i>	543
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Proximidade local das ações formativas	<i>Na minha opinião as formações direcionadas para os diretores estão muito centralizadas nos grandes centros, o que por vezes torna as deslocações e as permanências nesses locais extremamente difíceis</i>	98
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Proximidade local das ações formativas	<i>deveria ser desenvolvida formação de proximidade, local</i>	80

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Proximidade local das ações formativas	<i>por regiões</i>	104
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Proximidade local das ações formativas	<i>Iniciativa mais continuada no tempo por parte da tutela. Essa formação se for continuada e com diferentes grupos de diretores (realidades diversas das diferentes regiões do país) permitirá também acrescentar à formação a criação de uma rede de contatos pessoal entre diretores que é uma mais-valia no dia-a-dia (digo isto por experiência própria)</i>	243
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Proximidade local das ações formativas	<i>que não implique deslocações muito grandes, pois esse é um fator de muita importância para aqueles que vivem no interior profundo do país</i>	322
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Proximidade local das ações formativas	<i>Solicitar aos diretores que tipo de formação gostariam de frequentar e implementá-la localmente</i>	333
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação da tutela para esclarecimento da legislação	<i>Haver reuniões com a tutela para se perceber o que se pretende com a legislação</i>	94
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação da tutela para esclarecimento da legislação	<i>Mais preparação no momento da introdução de nova legislação</i>	253
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação da tutela para esclarecimento da legislação	<i>Mais formação por parte da Administração Central nas áreas determinantes em função da evolução normativa</i>	257
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação da tutela para esclarecimento da legislação	<i>sempre que introduzirem alterações, deve haver formação</i>	347
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação da tutela para esclarecimento da legislação	<i>Sempre que se verificam alterações de fundo na legislação deveriam ser feitas seções de esclarecimento para diretores promovidas pela tutela</i>	540
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior colaboração da tutela	<i>Colaboração construtiva por parte dos organismos do MEC, face às dificuldades mais generalizadas que os diretores enfrentam</i>	66
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior colaboração da tutela	<i>trabalho colaborativo entre unidades orgânicas e a tutela/serviços</i>	69
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior colaboração da tutela	<i>entre os diretores e as diversas estruturas do MEC</i>	250
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior colaboração da tutela	<i>Maior colaboração por parte da tutela</i>	411

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior colaboração da tutela	<i>apoio da tutela</i>	430
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Reuniões e encontros entre diretores e a tutela	<i>entre estes e a tutela</i>	130
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Reuniões e encontros entre diretores e a tutela	<i>reuniões/seminários periódicas entre diretores, a nível regional, e diretores e a tutela</i>	255
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Reuniões e encontros entre diretores e a tutela	<i>Reuniões frequentes com as instituições pertencentes ao Ministério de Educação</i>	442
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Reuniões e encontros entre diretores e a tutela	<i>reuniões de trabalho com a tutela nas diferentes áreas de trabalho</i>	443
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formações organizadas pela IGEC	<i>A IGEC deveria fazer mais formações</i>	118
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formações organizadas pela IGEC	<i>IGEC</i>	121
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formações organizadas pela IGEC	<i>idênticas às que tem sido feitas pela IGEC</i>	179
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formações organizadas pela IGEC	<i>Mais formação nomeadamente com elementos da IGEC</i>	489
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Financiamento da formação	<i>A preparação dos diretores é boa, mas lamentavelmente é feita a custo financeiro dos próprios</i>	13
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Financiamento da formação	<i>a necessidade de um plano de ação que suporte financeiramente essa formação</i>	218
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Financiamento da formação	<i>Investimento do Ministério da Educação</i>	396
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Financiamento da formação	<i>Não existe formação para diretores. Existe apenas para os diretores selecionados, os restantes têm que apagar, como foi o meu caso</i>	446
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior proximidade e articulação entre os órgãos do MEC	<i>Uma maior proximidade entre a hierarquia do Ministério da Educação e Ciência</i>	1
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior proximidade e articulação entre os órgãos do MEC	<i>Previamente a toda a ação a desenvolver deveria ser realizada uma melhor articulação entre todos os organismos do Ministério da Educação e Ciência, uniformizando orientações e procedimentos</i>	80

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior proximidade e articulação entre os órgãos do MEC	<i>É urgente articular</i>	122
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior proximidade e articulação entre os órgãos do MEC	<i>Mais e melhor proximidade com os organismos superiores</i>	174
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Necessidade de fornecer mais apoios e recursos	<i>apoios e incentivos</i>	137
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Necessidade de fornecer mais apoios e recursos	<i>o Diretor necessita de mais apoios e recursos</i>	271
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Necessidade de fornecer mais apoios e recursos	<i>Mais apoio da tutela</i>	397
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Acompanhamento/Apoio da IGEC	<i>Intervenções regulares da IGEC numa ótica de acompanhamento</i>	79
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Acompanhamento/Apoio da IGEC	<i>Apoio sistemático e proativo da Inspeção Geral de Educação e Ciência</i>	472
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Acompanhamento/Apoio da IGEC	<i>A IGEC acompanharia, numa vertente pedagógica e formativa, o trabalho do Diretor e da sua equipa nas escolas</i>	210
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Promoção de encontros de esclarecimento com a tutela	<i>Promoção de encontros de esclarecimento com a tutela</i>	54
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Promoção de encontros de esclarecimento com a tutela	<i>Realização de encontros com a tutela sobre as situações específicas a que se tem de dar resposta a essa mesma tutela</i>	258
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação do INA	<i>Aprofundamento de ações do INA</i>	432
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação do INA	<i>Através de iniciativas de entidades especializadas em formação, como por exemplo, o INA</i>	498
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Acesso gratuito à formação	<i>Acesso a toda a formação de uma forma gratuita e globalizante</i>	248
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Acompanhamento articulado da tutela	<i>Acompanhamento articulado por parte da tutela</i>	203
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Apoio de proximidade (retorno dos Centros da Área Educativa)	<i>Apoiando superiormente e com maior celeridade por parte das instâncias superiores (talvez seja importante o retorno das equipas distritais - antigos CAE, como apoio de proximidade)</i>	234

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Aprofundamento do PFLI criado pelo MEC	<i>Deveria, ainda, ser aprofundado e continuado o programa de formação "Líderes Inovadores" criado pelo MEC</i>	213
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Ações de formação providenciadas pelo MEC	<i>Entendo que o MEC deveria providenciar regularmente um conjunto de ações de formação</i>	268
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Centro de documentação online para diretores	<i>Centro de documentação online para uso dos diretores</i>	502
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Comunicação próxima, menos burocrática e inequívoca da tutela	<i>através da aposta, pela tutela, num processo de comunicação de proximidade, assente em diretrizes menos burocráticas e inequívocas</i>	213
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Concertação entre os serviços centrais (áreas fundamentais)	<i>concertação entre diversas direções gerais/ministério sobre as áreas fundamentais</i>	30
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de ferramenta monitorização da intervenção do diretor	<i>Orientação para a criação de ferramentas que permitam monitorizar todos aspetos relevantes da sua intervenção, de forma a estar constantemente, em tempo real, informado dos disfuncionamentos, e mecanismos de intervenção, conforme a área</i>	370
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Criação de manual de procedimentos (definidos pela tutela)	<i>Existência de manuais de procedimentos (definidos pelo MEC) relativamente a questões técnicas e normativas que têm de ser cumpridas, independentemente das especificidades de cada contexto educativo</i>	130
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Descentralização	<i>descentralização</i>	372
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Direção da escola: diretor financeiro + diretor pedagógico	<i>A direção das escolas deve ser constituída por um diretor financeiro e um diretor pedagógico</i>	146
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Empenho da tutela na formação do diretor orientador (mentor)	<i>um maior empenhamento dos serviços centrais do MEC na formação dos mesmos</i>	24
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Encontros (técnicos DGEstE e DGAE - trabalhar casos concretos)	<i>Possibilitar encontros com os técnicos da DGEstE e da DGAE que trabalham com os casos concretos e que podem proceder à clarificação de muitas questões</i>	465
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Encontros para análise dos resultados escolares (DGE)	<i>Também, DGE deve promover encontros para análise dos resultados escolares e como a Europa e o mundo resolve esta questão</i>	538

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Existência de referenciais de qualidade	<i>referenciais de qualidade ou documentos equivalentes, para as diferentes áreas de gestão</i>	268
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação aquando da publicação legislativa (tutela)	<i>Formação dada pela tutela quando é publicada nova legislação</i>	67
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação de frequência obrigatória desenvolvida pela tutela	<i>a administrar pela administração central e de frequência obrigatória</i>	530
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação descentralizada	<i>Formações mais descentralizadas teriam muito mais eficácia</i>	476
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação dinamizada por inspetores e dirigentes (DGAE e DGEstE)	<i>Ministrada por inspetores e pelos dirigentes da DGAE e DGEStE</i>	46
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação disponibilizada pela tutela em articulação com a IGEC	<i>Formação facultada pela administração central em articulação com a IGEC</i>	354
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação e apoio da IGEC ou estruturas intermédias do MEC	<i>Com Formação e apoio pela IGEC ou Serviços Intermédios do MEC</i>	186
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação em contexto local de acordo com as necessidades locais	<i>Formação em contexto local com o objetivo de articular o trabalho da escola com as necessidades locais e regionais</i>	348
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação interna	<i>Mais formação interna</i>	138
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação no espaço de trabalho por equipas do MEC	<i>Formação/acompanhamento no espaço de trabalho por pequenas equipas dos diferentes setores do MEC</i>	210
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação para preparar o ano letivo (tutela)	<i>promovida pela tutela, como forma de preparar o arranque dos anos letivos. Poderia ser, por exemplo, em junho/julho</i>	102
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação por parte da DGRHE	<i>Acho que a formação para diretores por parte do DGRHE</i>	410
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação promovida pela DGAE + IES	<i>Considero ser muito importante que esta seja efetuada em conjunto entre a DGAE e Instituições de Ensino Superior</i>	336
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação promovidas pela DGEstE e pela DGAE	<i>A realização de iniciativas como as que ocorrerem no ano letivo transato, promovidas pela DGEstE e pela DGAE, na região centro</i>	149
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formação prática (técnicos da tutela)	<i>com técnicos das Direções Gerais</i>	40
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Formações durante mandato para melhoria de desempenho (tutela)	<i>Creio que seria importante a tutela promover ao longo de cada mandato pelo menos duas formações sobre matérias</i>	25

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>concretas relativamente ao desempenho do cargo e que contribuíssem para a melhoria do desempenho</i>	
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Fóruns de discussão com a tutela esclarecimento da legislação	<i>Fóruns de discussão com a administração sobre diferentes interpretações da mesma legislação</i>	478
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Libertação de serviço do diretor para formação e reflexão	<i>Auscultação de necessidades caso a caso, bem como libertação de serviço. Um dos problemas é que a excessiva carga de constantes solicitações obsta à libertação de tempo para formação, bem como para a reflexão indispensável à função e à organização</i>	340
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior articulação entre DGAE e CFAE na resposta às necessidades	<i>Maior articulação com a DGAE e os CFAE na resposta às necessidades e na preparação de ribeiras e segundas linhas</i>	536
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior articulação entre o trabalho dos diretores e a tutela	<i>aprofundamento da articulação entre o trabalho desenvolvido por estes e o que é desejado/solicitado pelas estruturas centrais</i>	504
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior cooperação entre o MEC e as IESs	<i>Uma maior cooperação entre o Ministério da Educação e as Universidades/Politécnicos</i>	218
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Maior proximidade entre os diretores e a administração central	<i>Deve haver uma aproximação maior entre os Diretores e a Administração Geral</i>	63
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Melhores condições para o desempenho do cargo	<i>A preparação poderia melhorar com a oferta de melhores condições para o desempenho do cargo, pois acabariam por constituir motivação para tal</i>	352
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Melhores incentivos remuneratórios e de carreira	<i>Melhorar os incentivos de carreira e remuneratórios</i>	536
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Partilha de experiências com a administração local e central	<i>com a administração local e central</i>	413
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Plano de formação obrigatório	<i>Deve na minha opinião haver um plano de formação obrigatório</i>	487
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Plano de formação permanente durante o mandato	<i>Através de um Plano de Formação permanente a decorrer ao longo dos anos de desempenho do cargo nas diversas áreas</i>	523
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Respeito da tutela pela escola pública (constantes mudanças)	<i>A preparação dos diretores só poderá ser melhorada, melhorando o respeito da tutela na escola pública e não</i>	438

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>andarmos ao longo dos anos ao sabor de cada nova equipa ministerial</i>	
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Reuniões de diretores promovidas pela administração	<i>promovidas pela administração escolar central ou regional</i>	308
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Sessões de atualização com análise de casos reais (MEC)	<i>O MEC deveria promover sessões de atualização com análise de casos reais</i>	12
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Substituição das ESEs por universidades	<i>Substituir as escolas superiores de educação pelas universidades</i>	59
Sugestões de melhoria\Responsabilidade da tutela\Workshops dinamizados p/ administração e gestores profissionais	<i>dinamizados pela administração central e por gestores profissionais</i>	479
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica</i>	29
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Implementação de formação específica para os diretores</i>	121
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica</i>	37
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Através de formação específica nas áreas da direção</i>	125
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Considero que a melhoria passará por formação específica nas vertentes exigidas ao gestor</i>	139
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica</i>	195
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>sobre conteúdos específicos da função</i>	199
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica</i>	207
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica de acordo com as competências previstas na lei</i>	337
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica em administração</i>	384
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Desenvolvimento de cursos de formação específicos para as funções de direção</i>	389
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Acesso regular a formação específica</i>	433
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica</i>	492
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica</i>	494
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Com mais e melhor formação</i>	504
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica e contextualizada</i>	506

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>precisa sobre as várias temáticas da gestão e administração escolar</i>	510
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação periódica e específica</i>	530
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>específica</i>	541
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Identificar as várias áreas específicas inerentes ao cargo de gestão; centrar a formação nessas áreas específicas</i>	90
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica mais focada</i>	100
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>aprofundar o domínio de determinadas matérias</i>	104
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação em áreas específicas</i>	116
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>sobre temáticas específicas relacionadas com a gestão escolar</i>	268
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>desenvolvimento de áreas de estudo específicas</i>	310
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica em várias áreas</i>	314
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Investindo em formação específica</i>	329
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Através de formação em áreas muito específicas</i>	360
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>que aborde temas específicos da gestão escolar</i>	377
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>nas áreas específicas relativas ao trabalho desenvolvido pelo diretor</i>	204
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>assumindo, por vezes, matérias muito específicas</i>	221
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação preparada especificamente para as exigências do cargo</i>	228
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>muito específicas para determinadas áreas</i>	292
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>Formação específica em áreas de competência-chave</i>	477
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa específica	<i>específicas sobre matérias que surgem menos vezes ao longo do percurso nesse cargo</i>	522
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Especialização</i>	64
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Através de formação especializada em todas as áreas</i>	51
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>A preparação dos diretores passa pela formação especializada</i>	137
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Deve ser dada formação complementar do tipo pós-graduação/especialização</i>	181

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Formação especializada</i>	182
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Formação especializada</i>	203
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Facultando-lhes formação especializada em áreas diversas</i>	205
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Formação especializada</i>	209
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Os diretores que não possuem formação na área da educação e especialização em Administração Escolar devem ser afastados do cargo</i>	236
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Articulando a formação especializada com tempo de experiência</i>	237
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>de momentos de formação específica especializada</i>	303
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Formação especializada</i>	387
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>especialização</i>	428
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Formação especializada para o exercício das funções</i>	483
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Através de formação especializada</i>	521
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Especialização na área</i>	529
Sugestões de melhoria\Formação específica\Cursos de formação especializada	<i>Mais oferta de formação especializada</i>	341
Sugestões de melhoria\Formação específica\Ações de formação específicas	<i>específicas</i>	77
Sugestões de melhoria\Formação específica\Ações de formação específicas	<i>específicas que contabilizadas no seu conjunto deviam garantir a formação que os diretores assinalassem como necessária</i>	56
Sugestões de melhoria\Formação específica\Ações de formação específicas	<i>sobre temas específicos (inerentes ao cargo)</i>	156
Sugestões de melhoria\Formação específica\Ações de formação específicas	<i>específicas</i>	173
Sugestões de melhoria\Formação específica\Ações de formação específicas	<i>ações temáticas e específicas</i>	214
Sugestões de melhoria\Formação específica\Ações de formação específicas	<i>direcionadas para temáticas específicas</i>	348
Sugestões de melhoria\Formação específica\Ações de formação específicas	<i>Realização de ações específicas</i>	485
Sugestões de melhoria\Formação específica\Ações de formação específicas	<i>mais formação específica</i>	499
Sugestões de melhoria\Formação específica\Ações de formação específicas	<i>ações com especialistas do ensino superior</i>	518
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação (áreas de maior fragilidade do trabalho do diretor)	<i>mais formação nas áreas de maior fragilidade</i>	234

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação (áreas de maior fragilidade do trabalho do diretor)	<i>em áreas que não dominamos tão bem</i>	343
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação (áreas de maior fragilidade do trabalho do diretor)	<i>Com base nas dificuldades identificadas pelos Diretores</i>	344
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação (áreas de maior fragilidade do trabalho do diretor)	<i>abrangendo todas as problemáticas inerentes ao cargo</i>	356
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação (áreas de maior fragilidade do trabalho do diretor)	<i>dirigidas para as fragilidades diagnosticadas</i>	405
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação (áreas de maior fragilidade do trabalho do diretor)	<i>em áreas que os diretores têm dificuldades</i>	454
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação (áreas de maior fragilidade do trabalho do diretor)	<i>Através de complementos de formação a partir de um diagnóstico de necessidades</i>	475
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação (áreas de maior fragilidade do trabalho do diretor)	<i>Levantamento de necessidades de formação junto dos diretores e, com base nisso, organização de formações nas modalidades acima indicadas. Há procedimentos administrativos que supostamente são simples, mas que na realidade, para quem nunca tenha passado por um organismo da administração central, são por nós desconhecidos</i>	511
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa modular	<i>Haver módulos específicos de formação</i>	22
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa modular	<i>Deverá haver formação modular (de acordo com os diversos temas) a qual deverá ser disponibilizada de forma sistemática e regular</i>	38
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa modular	<i>Disponibilizar módulos de formação teórica</i>	144
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa modular	<i>Facultando formações modulares</i>	199
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa modular	<i>Promoção de cursos estruturados em módulos, que seriam escolhidos consoante as necessidades de formação dos Diretores (em exercício de funções), até preencherem um determinado n.º de unidades (a)creditadas, definidos pelo MEC/DGAE</i>	235
Sugestões de melhoria\Formação específica\Oferta formativa modular	<i>Com formações modulares</i>	531

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação específica\Preparação com a intervenção de especialistas	<i>Da forma que é assumida pela Microsoft/DGAE, com intervenção de especialistas</i>	8
Sugestões de melhoria\Formação específica\Preparação com a intervenção de especialistas	<i>com a presença de especialistas nas áreas priorizadas</i>	104
Sugestões de melhoria\Formação específica\Mestrado ou doutoramento em administração escolar	<i>A frequência e conclusão de um mestrado, ou ainda melhor, um doutoramento na área da Administração Escolar, permite ao gestor o desenvolvimento de uma visão abrangente, reflexiva e crítica da prática de gestão e administração escolar. Na minha opinião só assim se pode criar, definir e melhorar um sistema público de educação</i>	139
Sugestões de melhoria\Formação específica\Mestrado ou doutoramento em administração escolar	<i>A figura do Mestrado em administração e gestão escolar é aquela que melhor se enquadra neste processo de melhoria contínua para a prática do Diretor</i>	514
Sugestões de melhoria\Formação específica\Frequência de cursos e programas específicos	<i>Frequência de cursos e programas específicos</i>	294
Sugestões de melhoria\Formação específica\Frequência de cursos e programas específicos	<i>curso específico</i>	334
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação contínua específica	<i>específica</i>	28
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação contínua específica	<i>específica</i>	32
Sugestões de melhoria\Formação específica\Maior oferta formativa em áreas para além da área pedagógica	<i>Poderá ser desenvolvida mais formação específica em áreas que não estejam tão ligadas a questões pedagógicas</i>	342
Sugestões de melhoria\Formação específica\Maior oferta formativa em áreas para além da área pedagógica	<i>Penso que a formação deve ser feita ao longo do exercício do cargo e em áreas que habitualmente não fazem parte da formação pedagógica do professor</i>	392
Sugestões de melhoria\Formação específica\Seminários com temas específicos	<i>Seminários com temas específicos</i>	414
Sugestões de melhoria\Formação específica\Seminários com temas específicos	<i>realização de Seminários temáticos</i>	472
Sugestões de melhoria\Formação específica\Continuidade ao CVTOAE/INA e ao PFLI	<i>Dar continuidade aos cursos de formação específica (INA e Líderes Inovadores) que devem permitir graus, certificar em graus superiores</i>	310
Sugestões de melhoria\Formação específica\Curso de preparação de diretores	<i>Curso de preparação de diretores</i>	462

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação específica\Discussões orientadas por especialistas	<i>discussões orientadas por especialistas, durante o período de desempenho, das funções</i>	144
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação específica em grupo	<i>Formação com grupos de 20 diretores. Formação específica</i>	393
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação inicial para o exercício do cargo	<i>Ao nível da formação inicial para exercício do cargo</i>	502
Sugestões de melhoria\Formação específica\Formação teórica e específica	<i>A formação teórica e específica é essencial</i>	301
Sugestões de melhoria\Formação específica\Frequência de novos módulos do PFLI	<i>Frequência de novos módulos no Programa Líderes Inovadores</i>	371
Sugestões de melhoria\Formação específica\Frequência unidades curriculares de vários cursos universitários	<i>Permitir que possam escolher e frequentar cadeiras de diversos cursos universitários, de modo a que reunir diversas competências</i>	463
Sugestões de melhoria\Formação específica\MBA específico para diretores	<i>MBA específico para diretores escolares</i>	130
Sugestões de melhoria\Formação específica\Organização de seminários temáticos	<i>seminários temáticos</i>	14
Sugestões de melhoria\Formação específica\Palestras nas escolas	<i>palestras nessas escolas</i>	408
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Formação adequada</i>	10
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Formação adequada</i>	41
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Adequando a formação ministrada às reais exigências da função</i>	93
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Muita da formação a nível universitário é livresca (roda à volta de teorias). Não se adapta à realidade e exigências da escola de hoje, onde se torna imprescindível conseguir mudar mentalidades</i>	112
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Através de formação adequada</i>	117
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>sobre temas reais da gestão escolar.</i>	26
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>ajustada aos desafios que são colocados à escola</i>	43

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>acerca de assuntos problemáticos na vida dos Agrupamentos</i>	74
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>para melhorarem a sua atuação junto da sua comunidade escolar</i>	81
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>sobre temáticas ligadas ao cargo</i>	113
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Aposta em formação prática quer para as competências do cargo</i>	40
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>A formação especializada deixar de ser tão teórica e mais adequada à realidade das escolas</i>	175
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>tendo em conta as várias áreas com que um diretor se depara diariamente</i>	180
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>nos vários domínios de intervenção dos diretores (formal e informal)</i>	182
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>muito prática nas diferentes áreas de gestão do cargo</i>	195
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>sobre temas relevantes no exercício do cargo</i>	197
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Formação centrada nas problemáticas das escolas</i>	198
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>nas áreas de abrangência do cargo</i>	251
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>nas diversas áreas e atividades de gestão e administração</i>	277
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>nas diversas áreas da gestão com que o Diretor diariamente se debate</i>	287
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Com formação obrigatória adequada ao cargo</i>	292
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>temáticas que são frequentemente utilizadas, e que são importantes para o bom desempenho do Diretor</i>	296

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Formação mais adequada à realidade</i>	298
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Complementarmente, uma formação ajustada ao contexto escolar que forme, realmente, nos aspetos essenciais</i>	375
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Através de formação adequada ao cargo a desempenhar</i>	441
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>adequada em diferentes áreas que se colocam à liderança nas escolas públicas</i>	461
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>A formação deve corresponder às necessidades reais e não ser puramente académica</i>	517
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Formação nas diferentes áreas inerentes ao cargo</i>	526
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>(PRÁTICA) relativa ao desempenho do cargo</i>	378
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>Através de formações sobre as áreas de atuação dos diretores</i>	426
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada às reais exigências da escola e do cargo	<i>As formações devem ajudar à prática diária</i>	451
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com caráter prático	<i>com cariz prático</i>	263
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com caráter prático	<i>Formação efetivamente prática e útil</i>	264
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com caráter prático	<i>Formação prática</i>	319
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com caráter prático	<i>Com formação prática</i>	322
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com caráter prático	<i>A formação tem de ser mais motivadora evitando-se a teorização</i>	324
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com caráter prático	<i>Com mais formação prática</i>	356

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com carácter prático	<i>Incidir em questões práticas</i>	449
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com carácter prático	<i>Uma menor componente académica, ou melhor, um reforço da componente prática que desconheço neste momento</i>	457
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com carácter prático	<i>cujos conteúdos tivessem carácter eminentemente prático</i>	531
Sugestões de melhoria\Formação prática\Intensificação de dinâmicas de formação com carácter prático	<i>Intensificação de dinâmicas de formação prática</i>	402
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação com uma vertente pragmática e proactiva	<i>com uma vertente pragmática e proativa</i>	90
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação com uma vertente pragmática e proactiva	<i>menos centrada em modelos teóricos genéricos</i>	93
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação com uma vertente pragmática e proactiva	<i>Filosofo-se demasiado e a atenção não se direcciona para a prática, para o dia-a-dia</i>	107
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação de carácter técnico	<i>Promovendo formação de carácter técnico</i>	154
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação de carácter técnico	<i>de carácter técnico</i>	199
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação de carácter técnico	<i>Mais formação prática</i>	454
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação prática baseada em estudos de caso	<i>Formação prática com experiências concretas (estudos de caso)</i>	105
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação prática baseada em estudos de caso	<i>A melhoria passa por uma formação mais aplicada à realidade, partindo de uma boa base teórica, e com exhaustivos estudos de caso</i>	108
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação prática baseada em estudos de caso	<i>com instruções muito precisas sobre a sua atuação e sobre casos práticos</i>	103
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação teórica e prática	<i>Formação teórica e prática</i>	58
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação teórica e prática	<i>Um curso que englobe a vertente teórica e a vertente prática</i>	219
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada à escola onde o diretor exerce funções	<i>Ser mais próxima da realidade e do contexto da escola onde se exerce funções</i>	196
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação adequada à escola onde o diretor exerce funções	<i>As áreas e domínios de aprendizagem serem contextualizados à escola</i>	424

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação através de <i>workshop</i>	<i>Realização de formação em workshop</i>	398
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação através de <i>workshop</i>	<i>Seria importante a existência de workshops temáticos</i>	479
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação que se traduza num conhecimento prático	<i>que se traduzam em conhecimento prático para os formandos</i>	218
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação que se traduza num conhecimento prático	<i>Formação prática</i>	252
Sugestões de melhoria\Formação prática\Ações de formação a incidir sobre os planos estratégicos	<i>que devem incidir sobre o dia a dia das escolas e os seus planos estratégicos</i>	45
Sugestões de melhoria\Formação prática\Ações de formação com análise de casos práticos	<i>com casos práticos concretos</i>	61
Sugestões de melhoria\Formação prática\Centralização da aprendizagem na experiência associada à teoria	<i>Centralizarem a aprendizagem na experiência e associarem a teoria longe do discurso estéril dos replicadores universitários que em grande percentagem pavoneiam chavões e clichés por moda e estatuto, o qual é obtido entre pares da mesma fornada académica e que obviamente será ciclicamente substituída por nova fornada de areia do deserto</i>	70
Sugestões de melhoria\Formação prática>Contacto mais profundo com os modelos de gestão das instituições	<i>um contacto mais profundo com os modelos de gestão das instituições</i>	139
Sugestões de melhoria\Formação prática\Criação de um perfil funcional do diretor	<i>Criando um perfil funcional que demonstre a complexidade de tarefas exigidas, ou seja um diagnóstico de tarefas associadas à função, para melhor se compreender e desenvolver uma gestão adequada à realidade</i>	271
Sugestões de melhoria\Formação prática\Cursos ministrados por gestores/líderes	<i>cursos ministrados por gestores/líderes</i>	31
Sugestões de melhoria\Formação prática\Cursos práticos	<i>Cursos práticos</i>	148
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formadores conhecedores das escolas e do funcionamento do MEC	<i>A formação deve ser ministrada por pessoas que conheçam de facto as especificidades das escolas enquanto organizações complexas e se possível com conhecimento da orgânica e o funcionamento do MEC</i>	168
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação através de <i>case studies</i> nacionais e internacionais	<i>formação com estudos de caso (outras escolas nacionais e internacionais)</i>	408

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação com execução de situações do dia a dia	<i>com execução de situações do dia a dia</i>	317
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação para uma gestão por objetivos	<i>com a preocupação da gestão por objetivos</i>	15
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação pedagógica + formação técnica	<i>contemple quer a componente pedagógica quer as componentes técnicas</i>	154
Sugestões de melhoria\Formação prática\Formação: teórica (organizacional) + técnica (gestão corrente)	<i>A formação dos diretores deverá ter uma base teórica organizacional e sociológica, acompanhada de aspetos técnicos ligados à gestão corrente dos agrupamentos</i>	109
Sugestões de melhoria\Formação prática\Oficina de formação para pequenos grupos	<i>pequenos grupos em modalidade de oficina de formação</i>	423
Sugestões de melhoria\Formação prática\Preparação com a criação de situações práticas	<i>A preparação dos diretores devia ser efetuada através da criação de situações práticas e não só teóricas</i>	220
Sugestões de melhoria\Formação prática\Pós-graduação/Mestrado com conteúdos funcionais	<i>Introdução de uma estrutura curricular, de um plano de estudos desenvolvido especificamente para o conteúdo funcional dos diretores escolares. (pós graduação/mestrado)</i>	11
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua regular</i>	79
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>formação contínua</i>	15
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	28
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	32
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Pode ser melhorada com formação contínua</i>	43
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	133
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>formação contínua</i>	165
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação continua</i>	166
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>contínua</i>	182
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>ao longo da carreira (contínua)</i>	209
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>contínua</i>	218
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	240
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>O multifacetado cargo exige uma formação contínua</i>	246

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	259
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	266
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Com formação contínua</i>	277
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Realização de formação contínua</i>	285
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>através de um sistema de formação contínua</i>	336
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação continua</i>	353
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	378
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Por via de formação contínua adequada às competências que estes lhe estão cometidas</i>	380
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Através de formação contínua</i>	383
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>formação continua</i>	384
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>formação contínua para diretores</i>	390
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>na formação contínua dos Diretores</i>	396
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>A formação deve ser contínua</i>	406
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua nas diversas áreas</i>	431
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	443
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Formação contínua</i>	461
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Através de formações continuas nesta área</i>	466
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>formação contínua adequada</i>	497
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>existência de Formação contínua</i>	503
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Através de formação contínua</i>	507
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>No âmbito de uma formação contínua</i>	518
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua	<i>Mais formação contínua</i>	541
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Ações de formação</i>	26
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>ações de formação</i>	45
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Ações</i>	77
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Devem ser promovidas ações</i>	104
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>ações de formação</i>	61

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Ações de formação</i>	56
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Ações</i>	156
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>aumentar as ações de formação</i>	161
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Ações de formação</i>	173
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Com ações de formação</i>	179
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>responsabilidade de apresentar ações de formação</i>	218
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Através de cursos/ações contínuas</i>	261
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Ações</i>	263
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>ações de formação</i>	268
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Ações</i>	351
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Deveria de haver ações de formação</i>	405
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Realização de ações de formação</i>	416
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Ações de formação</i>	423
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>ações de formação</i>	464
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Com ações de formação</i>	522
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Ações de Formação</i>	529
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Com ações de formação</i>	537
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Formação contínua nas diferentes modalidades</i>	110
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação	<i>Com ações de formação em várias áreas</i>	42
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Oficinas de formação	<i>Oficinas de formação</i>	232
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Oficinas de formação	<i>na modalidade de oficina</i>	492
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua obrigatória	<i>Formação contínua obrigatória</i>	284
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua obrigatória	<i>Formação contínua regular e obrigatória</i>	456
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Círculo de estudos	<i>ações do género formação inter pares, círculo de estudos</i>	518
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Círculo de estudos	<i>Círculos de estudo</i>	529
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação de frequência obrigatória	<i>Ações de formação de frequência obrigatória para quem já está a exercer os cargos</i>	533

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Ações de formação por área pedagógica	<i>entre Diretores de uma mesma área pedagógica</i>	278
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua dirigida aos diretores e subdiretores	<i>Através de formação contínua dirigida aos diretores e subdiretores</i>	91
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação contínua <i>online</i>	<i>Formação contínua online</i>	124
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação de base + formação contínua	<i>Formação de base + formação contínua</i>	44
Sugestões de melhoria\Formação contínua\Formação teórica e contínua	<i>Formação teórica e contínua</i>	4
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>que promovam a partilha e reflexão</i>	74
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>que implicasse partilha de experiências</i>	80
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Penso que uma experiência partilhada, seria uma boa opção</i>	115
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>partilhar experiências</i>	122
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>discutir em conjunto</i>	122
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Creio que encontros entre diretores, promovidos de uma forma estruturada, poderiam permitir uma reflexão partilhada de práticas, o que corresponderia a uma formação entre pares</i>	184
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Formação e partilha de experiências</i>	200
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>A preparação dos diretores pode ser melhorada com a criação de momentos de reflexão sobre a nossa prática diária</i>	303
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>reuniões que possibilitem troca de experiências</i>	311
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Intercâmbio de experiências</i>	312
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Grupos de reflexão - formação entre pares</i>	116

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>partilha de experiências com outros diretores</i>	117
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>possibilite a troca de experiências entre Diretores</i>	154
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Troca de experiências entre diretores</i>	173
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>partilharem os desafios complexos diários</i>	236
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>que promovam a partilha de conhecimentos e de experiências</i>	261
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Promovendo a troca de experiências</i>	279
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Promover trocas de experiências</i>	318
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Partilha de experiências entre diretores</i>	333
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Através de encontros regulares de diretores. Pertença a um grupo que reúne para analisar e/ou discutir documentos legislativos, estabelecer procedimentos de ação conjunta. Encontrando-me no terceiro ano do mandato, partilhar dúvidas e experiências com diretores mais experientes tem sido um enorme contributo</i>	362
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Realização de momentos de partilha entre diretores</i>	385
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Partilha entre pares</i>	413
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Encontros entre diretores e partilha de experiências</i>	417
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Promover a interação entre grupos de diretores</i>	420

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Através da partilha de experiência com outros diretores</i>	435
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Através de ações de trabalho partilhado</i>	440
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>promover a troca de experiências e melhoria das práticas</i>	445
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>Maior intercâmbio de experiências entre escolas</i>	516
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha e reflexão de experiências	<i>sobre experiências de outros do sistema português</i>	537
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Divulgação\Partilha de boas práticas de gestão	<i>Podiam ser divulgadas boas práticas de gestão</i>	23
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Divulgação\Partilha de boas práticas de gestão	<i>partilha de boas práticas</i>	69
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Divulgação\Partilha de boas práticas de gestão	<i>com partilha de boas práticas</i>	148
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Divulgação\Partilha de boas práticas de gestão	<i>para partilha de boas práticas</i>	255
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Divulgação\Partilha de boas práticas de gestão	<i>seria vantajosa a existência de guias de boas práticas</i>	268
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Divulgação\Partilha de boas práticas de gestão	<i>partilha de boas práticas entre diretores</i>	319
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Divulgação\Partilha de boas práticas de gestão	<i>Com partilha de boas práticas</i>	326
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Divulgação\Partilha de boas práticas de gestão	<i>Realizar encontros temáticos entre os diretores que permitam a reflexão e a troca de boas práticas</i>	379
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Divulgação\Partilha de boas práticas de gestão	<i>partilha de boas práticas</i>	474
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões e contactos interpares	<i>Regularidade de reuniões e encontros entre diretores</i>	130

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões e contactos interpares	<i>contactos com outros diretores com partilha de experiências</i>	158
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões e contactos interpares	<i>Reuniões regulares com e entre diretores</i>	198
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões e contactos interpares	<i>Encontros locais e regionais</i>	214
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões e contactos interpares	<i>encontros entre diretores</i>	230
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha experiências sucesso (diretores experientes)	<i>dinamizar formação/encontros/seminários dirigidos/orientados por Diretores (com mais experiência) e que possam partilhar práticas, em contexto, de sucesso</i>	344
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha experiências sucesso (diretores experientes)	<i>Encontros nacionais ou regionais de reflexão e partilha de práticas pelos diretores mais experientes</i>	308
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões entre diretores por região	<i>Existência de reuniões formais entre diretores, por região</i>	217
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões entre diretores por região	<i>assim como encontros regionais entre diretores</i>	476
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões de trabalho interpares	<i>reuniões de trabalho com diretores</i>	156
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões de trabalho interpares	<i>Criando espaços de encontro e trabalho entre os diretores</i>	250
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha de experiências em contexto nacional e internacional	<i>Uma perspetiva abrangente de partilha de experiências em contexto nacional e internacional poderia constituir uma importante alavanca de sucesso</i>	206
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha de experiências em contexto nacional e internacional	<i>bem como através da criação de encontros de discussão e partilha com outros parceiros nomeadamente de países com resultados bem consolidados na promoção do sucesso educativo</i>	315
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Espaços de partilha moderados por especialistas	<i>Criar espaços de partilha entre diretores com a participação/moderação de especialistas em que seja possível partilhar experiências e projetos</i>	388

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Espaços de partilha moderados por especialistas	<i>c/ reflexões em pequenos grupos orientados com técnicos e/ou outros pares especialistas</i>	447
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Contacto/Reuniões com diretores reconhecidos	<i>contacto com diretores reconhecidos como boas referências no desempenho do cargo</i>	35
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Contacto/Reuniões com diretores reconhecidos	<i>contacto com a experiência de outros diretores</i>	137
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Formação “intradiretores”	<i>formação intradiretores</i>	482
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Fórum discussão para diretores	<i>fórum de discussão</i>	502
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha de documentação	<i>Partilha de documentação</i>	255
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Partilha de informação entre diretores	<i>Partilha de informação entre diretores</i>	348
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Pequenos grupos com partilha orientada	<i>aplicada a pequenos grupos num contexto de partilha orientada</i>	37
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões com os diretores mais idóneos	<i>Reuniões com os Diretores mais idóneos</i>	245
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Reuniões temáticas entre diretores	<i>Reuniões temáticas entre diretores</i>	458
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Seminários para debate de questões transversais	<i>Seminários e encontros para debater questões transversais bem como as possíveis soluções para cada questão</i>	374
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Sessões/Conferências (boas práticas nacionais e internacionais)	<i>Sessões/conferências temáticas onde fossem divulgadas boas práticas quer nacionais quer internacionais</i>	533
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Trabalho cooperativo entre diretores	<i>A preparação dos diretores pode ser melhorada através do trabalho cooperativo</i>	213
Sugestões de melhoria\Partilha de experiências e de trabalho\Visita a outras escolas	<i>Deslocação a outras escolas</i>	408
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>Deveria existir formação obrigatória, pelo menos uma vez por ano</i>	113

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>(que teria que ser anual face às constantes mudanças que as estruturas centrais promovem</i>	56
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>A formação deveria ser anual</i>	102
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>Existir anualmente formação</i>	251
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>anual</i>	287
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>Formação anual</i>	317
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>Formação anual</i>	330
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>com cada diretor a frequentar o mínimo de uma ação anual</i>	336
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>deveria ser uma iniciativa anual e estruturada (não esporádica)</i>	410
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>anuais</i>	453
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação anual	<i>Formação regular curta</i>	510
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações de curta duração	<i>Formações de curta duração</i>	74
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações de curta duração	<i>de curta duração</i>	197
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações de curta duração	<i>Cursos intensivos de curta duração</i>	202
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações de curta duração	<i>aos diretores com formação especializada devem fazer formações de curta duração</i>	236
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações de curta duração	<i>Formações curtas</i>	292
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações de curta duração	<i>de curta duração</i>	343
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações de curta duração	<i>pequenas unidades de formação</i>	364
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações de curta duração	<i>Através de cursos de curta duração</i>	403
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação contínua anual	<i>anual</i>	43

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação contínua anual	<i>anuais</i>	45
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação contínua anual	<i>anuais</i>	261
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação contínua anual	<i>(anual)</i>	277
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação contínua anual	<i>Existir anualmente</i>	390
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações periódicas/regulares	<i>Formações periódicas nas várias áreas da função</i>	7
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações periódicas/regulares	<i>formação em cada trimestre</i>	22
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações periódicas/regulares	<i>Com formações periódicas sobre temas sugeridos por diretores</i>	49
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formações periódicas/regulares	<i>Os diretores deveriam ter formações regulares</i>	81
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Ações de formação de curta duração	<i>de curta duração</i>	278
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Ações de formação de curta duração	<i>de curta duração</i>	263
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Ações de formação de curta duração	<i>de curta duração</i>	351
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Ações de formação de curta duração	<i>de curta duração</i>	464
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação intensiva (2/3 dias)	<i>fazer uma formação intensiva (de 2 a 3 dias) por ano</i>	46
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação intensiva (2/3 dias)	<i>de dois a três dias</i>	22
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Promoção de ações de formação de curta duração	<i>de curta duração</i>	77

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Promoção de ações de formação de curta duração	<i>de curta duração</i>	104
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Ações de formação com o mínimo de 50 horas	<i>com o mínimo de 50 horas</i>	45
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Ações de formação com uma duração mínima de 1horas	<i>com uma duração razoável (pelo menos 15h)</i>	26
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação durante os períodos de interrupção letiva	<i>Esta formação deveria decorrer, em particular, nas interrupções das atividades letivas, períodos que permitem ausências "mais tranquilas" dos diretores</i>	51
Sugestões de melhoria\Periodicidade e duração da formação\Formação modular anual de 50 horas em IES	<i>Disponibilização de formação regular, pelo menos um módulo anual de 50 horas em contexto universitário</i>	221
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação/Preparação em contexto	<i>Formação em contexto</i>	66
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação/Preparação em contexto	<i>É muito importante a preparação ser realizada em contexto</i>	86
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação/Preparação em contexto	<i>Formação em contexto</i>	185
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação/Preparação em contexto	<i>dando a possibilidade de trocar experiências in loco com diretores mais experientes acompanhando-os na sua prática durante alguns dias de desempenho; contacto com os vários setores dos serviços administrativos - contabilidade, pessoal, alunos, ASE</i>	252
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Acompanhamento e avaliação do trabalho	<i>Acompanhamento e avaliação do trabalho</i>	320
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Acompanhamento e avaliação do trabalho	<i>Ações de acompanhamento no trabalho dos diretores por entidades competentes</i>	335
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Realização de estágio	<i>Realização de estágio</i>	316
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Realização de estágio	<i>formação em contexto - estágios</i>	365

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\A importância da aprendizagem em contexto enquanto subdiretor	<i>Nenhum Diretor deveria ser Diretor sem primeiro passar por subdiretor ou adjunto. A formação é importante, mas o saber ser e o saber estar só se consegue com o exercício profissional e com a aprendizagem em contexto. O exercício de qualquer cargo na Escola que não um dos que aponte, não proporciona, a meu ver, o desenvolvimento de competências como a decisão responsável, informada e “just in time”, ou ainda a agilidade mental necessária para gerir</i>	289
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Acompanhamento tutorial	<i>acompanhamento tutorial</i>	294
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Acompanhamento/tutoria/investigação-ação	<i>Deveria existir mais trabalho de acompanhamento/tutoria e espaço de investigação-ação devidamente acompanhado</i>	496
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Através de coaching e estágio	<i>Sistema de coaching/estágio</i>	129
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Coaching	<i>práticas de coaching, por exemplo</i>	403
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Componente prática/estágio junto de um diretor	<i>Deve haver uma componente prática/estágio junto de um Diretor escolar</i>	193
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Estágio em escolas no estrangeiro	<i>estágios em escolas (mesmo estrangeiras)</i>	492
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Estágios acompanhados na área da gestão financeira	<i>Estágios acompanhados na área da gestão financeira</i>	4
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Estágios orientados por diretores experientes (mentoria formal)	<i>Estágios em unidades orgânicas devidamente orientados por diretores experientes</i>	24
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação através de "amigos críticos" (IGEC e DGE)	<i>Um trabalho de colaboração forte, através de introdução de dois "amigos críticos", por parte da IGEC (1 inspetor ligado à área de auditorias financeiras e OAL) e da DGE (1 diretor de serviços com experiência ao nível da gestão curricular e gestão de projetos), para acompanharem e colaborarem no âmbito da formação dos diretores</i>	262
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação contínua em contexto de trabalho	<i>em contexto de trabalho, com casos que temos que resolver no dia a dia</i>	285

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação em exercício no primeiro mandato	<i>Deveria existir uma modalidade de formação em exercício para os diretores entram no seu primeiro mandato, que embora conhecendo bem a escola na vertente pedagógica, desconhecem a componente burocrática associada aos procedimentos da administração pública</i>	191
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação modular prática em local de trabalho	<i>desenvolvimento de módulos de prática em local de trabalho</i>	403
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação obrigatória em contexto real para novos diretores	<i>Organização de formação em contexto real, de frequência obrigatória para a renovação dos mandatos e de fator de preferência na eleição dos novos Diretores</i>	501
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Formação pós graduação obrigatória + estágio (avaliado, anos)	<i>Num contexto de profissionalização do cargo, matéria a retomar, entende-se que a formação universitária, ao nível da pós-graduação deveria assumir um carácter obrigatório, bem como um estágio de 2 anos, sujeito a uma avaliação a cargo de uma estrutura nacional</i>	60
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Inspeção formativa	<i>Inspeções formativas são excelentes</i>	369
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Mentoria/Estágio	<i>Deve ter uma forte componente de Formação em Contexto de trabalho, com sessões de estágio noutras escolas onde os diretores sejam conhecidos pelas suas competências de liderança, e reciprocamente, prática supervisionada por um mentor no espaço escolar do formando</i>	269
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Preparação com supervisores experientes	<i>com supervisores experientes</i>	131
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Preparação como o PFLI com um mentor/empresário	<i>a "monitorização" a cargo do mentor/empresário</i>	8
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Preparação interpares	<i>Interpares</i>	131
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Tempo de estágio para o diretor	<i>sendo professores ou não tivessem que durante um período de tempo "estagiar" numa escola ou agrupamento vivenciando as rotinas, as decisões, as inúmeras reuniões</i>	47

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Testar o candidato nas diversas situações reais	<i>A preparação dos diretores pode sair reforçada e melhorada desde que se promova um efetivo saber experiencial a quem pretenda desempenhar o cargo, não só pela aprendizagem das situações reais mas, sobretudo, pela possibilidade de testar o candidato nas mais diversas situações</i>	9
Sugestões de melhoria\Formação em contexto de trabalho\Valorização da formação em contexto	<i>Valorização da formação em contexto</i>	4
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>Ciclicamente fazer formação de atualização</i>	172
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>para se atualizarem</i>	236
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>pois eu reconheço que que estou muitas vezes desatualizado em relação aos procedimentos que tenho de realizar em determinadas áreas</i>	287
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>Um aspeto essencial é a continuidade da formação, a atualização. A formação deve ter carácter contínuo</i>	299
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>sem uma formação permanentemente atualizada coloca os diretores numa situação muito difícil</i>	363
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>que proporcione atualização</i>	384
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>Haver reciclagens</i>	453
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>Formação regular de atualização</i>	474
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>Atualização regular</i>	495
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>que permita a atualização</i>	506
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Formação de atualização	<i>atualização de conhecimentos</i>	533
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Aumento e melhoria da oferta formativa	<i>Mais formação disponível</i>	84
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Aumento e melhoria da oferta formativa	<i>Deverá haver formação disponível todos os anos</i>	87
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Aumento e melhoria da oferta formativa	<i>Aumentar e melhorar a formação</i>	318
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Aumento e melhoria da oferta formativa	<i>Mais formação</i>	386

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Procura formação por iniciativa própria (áreas deficitárias)	<i>Isto sem prejuízo da procura de formação por iniciativa própria, em áreas que cada um considere deficitárias/úteis</i>	102
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Procura formação por iniciativa própria (áreas deficitárias)	<i>possibilidade de atualização</i>	279
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Procura formação por iniciativa própria (áreas deficitárias)	<i>Fazer formação nas diversas vertentes da gestão e administração escolar</i>	282
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Garantir a atualização através da formação contínua	<i>atualização</i>	64
Sugestões de melhoria\Formação como atualização\Garantir a atualização através da formação contínua	<i>garantir a atualização no tempo da mesma formação</i>	15
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Oferta formativa dos Centros de Formação	<i>pelos centros de formação de professores</i>	439
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Oferta formativa dos Centros de Formação	<i>Formação em Gestão e Administração Escolar orientada pelos Centros de Formação</i>	448
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Oferta formativa dos Centros de Formação	<i>Formação organizada pelos Centros de Formação de Professores e dirigida aos diretores das escolas desse Centro de Formação</i>	502
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Oferta formativa dos Centros de Formação	<i>fornecida pelos Centros de Formação da área territorial de cada Agrupamento de Escolas</i>	521
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Através da experiência	<i>A experiência</i>	241
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Através da experiência	<i>é muito importante a experiência adquirida</i>	334
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Através da experiência	<i>A prática diária</i>	508
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\A escolha da equipa diretiva	<i>a escolha dos colaboradores diretos, nomeadamente a disponibilidade de cada um</i>	334
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Autodidatismo	<i>O facto de não possuir um departamento jurídico, nem técnicos superiores que tratem de questões legais e os cursos de preparação para a administração escolar não se debruçarem sobre questões concretas do direito (e.g. como se formalizam convites e cadernos de encargos para as compras públicas, como escrever um contrato para as compras</i>	304

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>públicas, entre muitas outras) faz com que o diretor tenha que ser um autodidata em muitas destas questões</i>	
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Certificação da formação para valorização na carreira	<i>Relevância de formação, através de certificação reconhecida para valorização na carreira, tal como acontece com grupos de docência específicos</i>	403
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Congressos internacionais	<i>Congressos internacionais</i>	116
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Equipas multidisciplinares de formação	<i>Equipas multidisciplinares para dar formação sobre temas</i>	325
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Existência de uma única associação preocupada com a formação	<i>É recomendável que haja uma (uma!) única associação de diretores, que funcione como interlocutor para a definição das políticas educativas, até ao ensino secundário. Esta associação deveria igualmente preocupar-se com a formação e atualização da formação de diretores</i>	404
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Formação académica + experiência em cargos intermédios	<i>Formação académica e experiência em cargos diretivos intermédios</i>	355
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Formação com profissionais de mérito	<i>Formação e desenvolvimento profissional recorrendo a profissionais de reconhecido mérito</i>	198
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Formação para adjuntos e assessores do diretor	<i>prevendo formação não só para diretores, mas também para as equipas de adjuntos e assessores. A dificuldade prende-se muitas vezes com falta de formação de outros elementos nas escolas e os diretores não têm tempo útil para formar a sua própria equipa</i>	451
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Formação teórica superior	<i>Formação teórica de nível superior</i>	240
Sugestões de melhoria\Outras sugestões de melhoria\Participação em colóquios, debates e conferências	<i>Para além da formação é importante participar em colóquios, debates, conferências sobre diversos temas</i>	445
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Criação da carreira profissional de diretor	<i>penso que devia haver uma carreira para diretores</i>	47
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Criação da carreira profissional de diretor	<i>Tal apontaria seguramente para a existência de uma carreira própria</i>	60
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Criação da carreira profissional de diretor	<i>Penso que seria importante separar a carreira e existir uma própria para quem o é</i>	345

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Obrigatoriedade de uma formação adequada	<i>Ser obrigatória formação adequada</i>	141
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Obrigatoriedade de uma formação adequada	<i>Formação obrigatória</i>	180
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Experiência docente anterior ao cargo	<i>Antes de ser diretor deve ser professor</i>	327
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Experiência docente anterior ao cargo	<i>Para ser diretor é essencial ter experiência no terreno a nível da lecionação, da interiorização do papel do docente, da cultura de escola</i>	375
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Concurso para a carreira de diretor	<i>Deveria haver concurso para essa carreira</i>	13
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Exercício de cargos de gestão intermédia	<i>Através do exercício de cargos de gestão intermédia</i>	315
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Experiência docente + gestão intermédia durante anos	<i>O diretor deverá ter experiência prévia como professor/pedagogo e, desejavelmente, passar pela coordenação de órgãos de gestão intermédia, um mínimo de 5 anos)</i>	126
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Obrigatoriedade do diretor ter formação inicial docente	<i>O Diretor deve ter sempre formação inicial para a docência</i>	181
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Obrigatoriedade dos CFE em administração escolar	<i>garantir a formação especializada em administração escolar - tornar fator obrigatório</i>	15
Sugestões de melhoria\A Acesso ao cargo\Obrigatoriedade formação anterior cargo (pedagógica + técnica)	<i>Incluir uma formação obrigatória prévia à execução do cargo</i>	154
Sugestões de melhoria\B Formação atualizada\Formação atualizada	<i>Mais formação (atualizada)</i>	16
Sugestões de melhoria\B Formação atualizada\Formação atualizada	<i>Formação mais atualizada</i>	176
Sugestões de melhoria\B Formação atualizada\Formação atualizada	<i>atualizada mais focada nas várias áreas de abrangência</i>	246
Sugestões de melhoria\B Formação atualizada\Com formadores atualizados	<i>formadores de qualidade e atualizados para que não entrem em contradição com as diretrizes da IGEC</i>	278
Sugestões de melhoria\C Colaboração das IES\Apoio universidade especializada em formação equipas diretivas	<i>apoio de uma Universidade Parceira com provas dadas na formação de equipas de direção</i>	110
Sugestões de melhoria\C Colaboração das IES\Contacto com as IESs	<i>Possibilitando o contacto dos diretores com as universidades nas mais variadas áreas de trabalho que se relacionem com a nossa atividade</i>	250

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeiro</i>	246
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	2
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>até às áreas mais complexas de gestão financeira</i>	51
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>mais formação ao nível financeiro</i>	52
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeiras</i>	53
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Formação em gestão financeira</i>	57
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>nomeadamente na área financeira</i>	61
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeiras</i>	93
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	100
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Deve ser ministrada formação na área financeira</i>	106
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeiros</i>	125
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Vertente financeira</i>	152
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	153
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>finanças</i>	188
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>área financeira, por exemplo</i>	197
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>gestão orçamental</i>	205
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>literacia financeira</i>	225
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Formação específica na área financeira</i>	48
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>das finanças</i>	250
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>da parte financeira são as que temos mais frágeis</i>	263
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	267
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>(financeira</i>	275
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	281
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>nomeadamente a financeira</i>	287
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>económica e financeiramente</i>	289
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>económico</i>	295
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	300

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>A formação em gestão financeira é uma área de formação que deve fazer parte da formação de diretores</i>	301
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	305
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	309
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	335
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeiras</i>	339
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Proporcionar formação exaustiva na área da gestão financeira</i>	344
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>analítica</i>	344
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>particularmente nas áreas financeira</i>	349
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	363
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Desenvolver competências em áreas tão diversas como, a financeira</i>	376
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	378
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>A gestão financeira</i>	381
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeiras</i>	382
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>nas áreas financeiras</i>	387
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>um gestor financeiro</i>	392
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>gestão financeira</i>	402
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>abranger áreas como a Gestão Financeira</i>	406
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>A formação na área financeira é imprescindível</i>	407
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Gestão orçamental</i>	412
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>gestão financeira</i>	414
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Deveria ser dado um enfoque maior na parte da gestão financeira</i>	415
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	422
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeiro, áreas para as quais não tem formação</i>	468
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeiros</i>	471
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>e.g. gestão financeira</i>	477

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Penso que no meu curso e nas formações que frequentei, falhou algum conhecimento da área financeira</i>	484
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>à gestão de recursos financeiros</i>	485
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Oferecendo formação mais consistente na área económica</i>	490
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Formação mais especializada nas áreas financeira</i>	491
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Dar maior enfoque à gestão financeira</i>	493
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>financeira</i>	495
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>em áreas financeiras</i>	530
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão financeira	<i>Formação na área financeira</i>	532
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>área jurídica</i>	48
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>Formação em áreas jurídicas</i>	53
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>Formação jurídica</i>	54
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>ex: código de trabalho</i>	75
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>Formação nas áreas de direito</i>	82
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>ser proporcionada formação jurídica</i>	83
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>questões jurídicas</i>	93
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>A tutela deve dar mais apoio jurídico aos diretores</i>	114
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>procedimentos disciplinares</i>	178
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>jurídica</i>	188
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>Mais preparação jurídica</i>	226
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>jurídica</i>	246
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>nas áreas do direito</i>	250
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>jurídica</i>	267
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>jurídica</i>	275
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>Mais e melhor formação jurídica</i>	281
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>jurídica</i>	287
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>Alteração dos currícula dos diferentes Cursos de Administração Escolar: mais conhecimento jurídico</i>	295

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	Áreas ou disciplinas que contemplem a vertente jurídica	300
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	A preparação dos diretores requer conhecimentos em áreas vastíssimas desde o direito	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	Formação na parte jurídica	305
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	Essencialmente deveria existir formação na área jurídica	309
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	A preparação dos diretores deve ser centrada em áreas jurídico	339
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	jurídica	349
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	jurídico	376
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	Na minha opinião, as questões sobre liderança já foram sobejamente trabalhadas em diversos tipos de formação. Contudo, quando assumimos o cargo de diretor, surgem as situações reais a que temos que dar resposta e para as quais nem todos estão suficientemente preparados. No meu caso, e no de muitos colegas com quem tenho falado, identifico como áreas deficitárias ao nível da formação: 1.º - Vertente jurídica - Para quem não é da área, há uma grande dificuldade em conseguir dar a resposta adequada nesta vertente	378
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	Mais ênfase nas questões jurídicas	382
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	um jurista	392
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	na formação jurídica	401
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	jurídica	422
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	direito	431
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	jurídico	468
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	aspetos jurídicos	477
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	jurídico	483
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	sobretudo nas áreas de maior responsabilidade e nas quais se exigem conhecimentos que os diretores, muitas vezes não dominam, refiro-me, por exemplo, área ligada ao direito	485

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>Direito</i>	487
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>jurídica</i>	491
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>aos aspetos jurídicos</i>	493
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>jurídica</i>	495
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Área jurídica	<i>Formação no domínio do Direito</i>	505
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>patrimonial</i>	51
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>analítica</i>	51
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>formação focalizada em questões de gestão/administração</i>	69
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>gestão</i>	82
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>A formação pedagógica é totalmente desnecessária na medida em que já dispõem da mesma. Deverá insistir-se sobretudo nos domínios da gestão administrativa</i>	140
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>gestão</i>	221
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>nas áreas administrativas</i>	239
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>administrativa</i>	246
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>A preparação dos diretores deve ser melhorada a nível da gestão administrativa</i>	2
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>administrativas</i>	93
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>Área administrativa</i>	100
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>físicos</i>	125
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>Áreas administrativa</i>	153
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>Em termos de gestão</i>	188
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>Aos diretores deveria ser facultada mais formação na área administrativa</i>	267
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>Mais formação específica em matérias que digam respeito à gestão administrativa</i>	275
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>administrativa</i>	309
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>recursos físicos</i>	335
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>administrativa</i>	336

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>orçamental</i>	344
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>patrimonial</i>	344
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>administrativa</i>	376
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>administrativa</i>	422
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>os aspetos administrativos</i>	449
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>administrativa</i>	493
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>administrativa</i>	495
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão administrativa	<i>administração</i>	499
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>interpretação de legislação</i>	22
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>Análise e interpretação de leis</i>	39
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>legislação em geral</i>	51
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>Formação ao nível de interpretação das leis</i>	75
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>ECD</i>	75
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>(legislação na área da educação)</i>	82
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>sobretudo quando há alteração de legislação importante e mudança de procedimentos</i>	63
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>nomeadamente de suporte legislativos</i>	109
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>legislação</i>	125
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>Legislação (aplicada às necessidades das escolas)</i>	178
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>Sempre que saiam normativos haver formação</i>	201
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>legislação</i>	205
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>Tendo em conta o vasto leque de competências que nos são pedidas, creio que as vertentes da legislação</i>	263
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>Mais formação sobre legislação nova que por vezes é publicada</i>	296
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>legislação</i>	393
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>nomeadamente no apoio legislativo</i>	401
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>Interpretação da legislação</i>	412

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>interpretação legislativa</i>	414
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>Legislação</i>	487
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>Seria necessária maior preparação legislativa no entanto se continuarmos a alterar a legislação a cada meio ano nunca existirá formação suficiente</i>	488
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>legislativa</i>	490
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>alterações legislativas</i>	506
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>A preparação dos diretores pode ser melhorada com formações sistemáticas e regulares sobre os diplomas orientadores que surgem, e em que sejam debatidas as formas de implementação</i>	527
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>legislativas</i>	530
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Legislação	<i>A formação teórica frequente é essencial para a parte legal</i>	538
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>na gestão de recursos humanos</i>	2
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>recursos humanos</i>	51
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>Formação específica em gestão dos recursos humanos, ligada ao ensino</i>	71
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>Recursos humanos</i>	97
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>A gestão de recursos humanos é uma das áreas menos trabalhadas e que causa maiores problemas nas escolas</i>	107
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de recursos humanos</i>	125
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>recursos humanos</i>	205
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de recursos humanos</i>	249
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de recursos</i>	274
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>os recursos humanos (principalmente quando eles são em número insuficiente e diariamente há que acudir às faltas)</i>	289
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>recursos humanos</i>	335
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de pessoas</i>	336

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>cada vez mais os diretores são chamados a assumir responsabilidades nas áreas de recursos humanos</i>	363
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>de recursos humanos</i>	387
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>um gestor de recursos humanos</i>	392
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de recursos humanos</i>	422
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>gestão de recursos humanos</i>	431
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>recursos humanos</i>	471
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>recursos humanos</i>	477
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>Gestão de Recursos Humanos</i>	487
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de recursos humanos	<i>nos domínios da gestão: RH</i>	495
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilidade</i>	22
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>Falta formação específica na área da contabilidade pública dirigida às escolas</i>	55
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>de suporte contabilístico</i>	109
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilidade</i>	205
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilidade</i>	225
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>quanto aos procedimentos específicos diários e obrigatórios ligados à contabilidade</i>	239
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilística</i>	246
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilidade pública</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilidade pública</i>	357
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>de contabilidade</i>	363
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>Vertente contabilística</i>	378
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilísticas</i>	382
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>com as alterações no POC-Educação</i>	407
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>formação contabilidade</i>	408
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilidade</i>	415
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilística</i>	431

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>Contabilidade Geral e contabilidade Pública</i>	487
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contabilidade	<i>contabilística</i>	490
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pedagógica	<i>educacional</i>	100
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pedagógica	<i>resultados escolares</i>	125
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pedagógica	<i>pedagógica</i>	246
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pedagógica	<i>da gestão do currículo</i>	259
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pedagógica	<i>questões de natureza pedagógica</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pedagógica	<i>pedagógica</i>	335
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pedagógica	<i>pedagógica</i>	336
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pedagógica	<i>Passa por uma contínua formação em diversas áreas: pedagógica</i>	422
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação pública	<i>contratação pública (plataformas)</i>	178
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação pública	<i>plataformas públicas</i>	225
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação pública	<i>contratação pública</i>	287
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação pública	<i>contratação</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação pública	<i>contratação pública</i>	357
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação pública	<i>Contratação Pública</i>	406
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação pública	<i>concursos</i>	453
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Sistema das compras públicas	<i>com enfoque no sistema das compras públicas</i>	2
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Sistema das compras públicas	<i>compras públicas</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Sistema das compras públicas	<i>Compras</i>	393
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Sistema das compras públicas	<i>nomeadamente, plataformas de compras públicas</i>	453
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Sistema das compras públicas	<i>Compras Públicas na plataforma</i>	454
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Sistema das compras públicas	<i>compras públicas</i>	477
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão	<i>deve ser dado mais importância à formação em termos de gestão</i>	363
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão	<i>Formação em áreas de gestão e administração, geral não propriamente de organizações escolares</i>	249

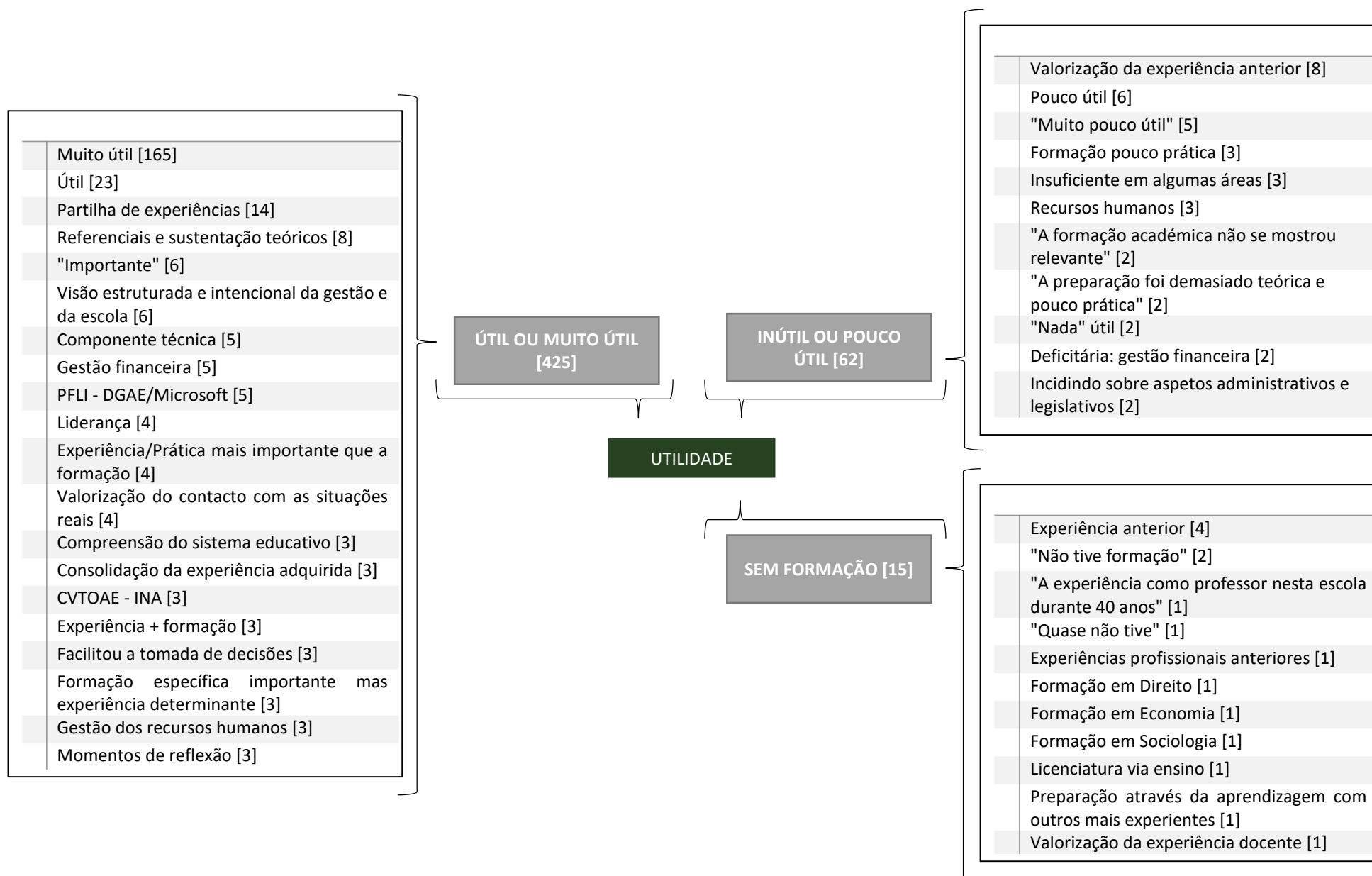
CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão	<i>gestão</i>	491
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão	<i>da gestão</i>	499
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação de pessoal	<i>contratação de recursos humanos</i>	357
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação de pessoal	<i>contratos</i>	453
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação de pessoal	<i>Ex. Contratações</i>	454
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Contratação de pessoal	<i>contratação</i>	485
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Avaliação	<i>avaliação</i>	125
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Avaliação	<i>avaliação de escolas</i>	329
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Avaliação	<i>avaliação</i>	393
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Avaliação	<i>avaliação de docentes</i>	453
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Supervisão	<i>garantir formação em aéreas de supervisão</i>	15
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Supervisão	<i>supervisão</i>	22
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Supervisão	<i>supervisão</i>	329
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Código do Procedimento Administrativo	<i>desde a exploração do CPA</i>	51
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Código do Procedimento Administrativo	<i>CPA</i>	75
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Código do Procedimento Administrativo	<i>ex. Código do Procedimento Administrativo</i>	475
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Monitorização/Controlo/Auditoria	<i>monitorização</i>	15
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Monitorização/Controlo/Auditoria	<i>de controlo e auditoria</i>	106
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Disciplinar	<i>sancionatório</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Disciplinar	<i>disciplinar</i>	336
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\TIC	<i>Mais tecnologias de comunicação</i>	382
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\TIC	<i>Aplicações Informáticas na Educação</i>	487
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Administração educacional	<i>administração educacional</i>	357
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Administração educacional	<i>na área de gestão escolar</i>	383

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pública	<i>Formação de gestão pública</i>	194
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão pública	<i>curso superior com matérias relativas a gestão pública</i>	225
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Autoavaliação	<i>sistemas de autoavaliação</i>	22
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Avaliação do desempenho	<i>especialmente, na avaliação do desempenho</i>	2
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Burocrática	<i>burocrática</i>	538
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Fiscalidade	<i>fiscalidade</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão de processos	<i>gestão de processos</i>	109
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Gestão escolar comparada	<i>(b) Gestão escolar comparada</i>	274
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\História da Educação	<i>(c) História da Educação</i>	274
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Inovação tecnológica	<i>inovação tecnológica</i>	315
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Marketing	<i>marketing</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Segurança social	<i>às questões de segurança social</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Sistema de Controlo Interno	<i>o sistema de controlo interno</i>	381
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio técnico\Sistema de ensino	<i>Sistemas de Ensino</i>	39
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>formação em liderança</i>	82
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>Formação alargada sobre estilos de liderança</i>	101
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>Também deverá ser dada formação em liderança</i>	109
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>da liderança</i>	140
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>com temáticas relacionadas com a liderança</i>	221
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>liderança</i>	274
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>liderança</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>formação estruturada nos domínios da liderança</i>	315
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>liderança</i>	336
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>nas questões de liderança</i>	339
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>A formação em termos de liderança é fundamental</i>	363
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>Lideranças</i>	412
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>sobre liderança</i>	414
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Liderança	<i>liderança</i>	532

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	22
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Gestão de conflitos	<i>Mais formação em domínios como Gestão de conflitos</i>	39
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	48
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	51
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Gestão de conflitos	<i>da gestão de conflitos</i>	259
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Gestão de conflitos	<i>Preparação mais exhaustiva sobre gestão de conflitos</i>	344
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Gestão de conflitos	<i>indisciplina</i>	344
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Gestão de conflitos	<i>comportamentos desviantes</i>	344
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	477
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Relações humanas	<i>no relacionamento entre os vários intervenientes no processo ensino/aprendizagem</i>	161
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Relações humanas	<i>nos domínios das relações humanas</i>	259
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Relações humanas	<i>relações humanas</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Relações humanas	<i>comunidade</i>	335
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Relações humanas	<i>ético e social</i>	542
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Comunicação	<i>Formação na área da comunicação</i>	249
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Comunicação	<i>da comunicação</i>	259
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Comunicação	<i>comunicação</i>	422

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Inteligência emocional	<i>inteligência emocional</i>	48
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Inteligência emocional	<i>a inteligência emocional</i>	376
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Motivação	<i>motivação de equipas</i>	315
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Motivação	<i>o domínio de técnicas de motivação</i>	376
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Psicologia	<i>com a temática focada nas psicologia positiva</i>	161
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Psicologia	<i>um psicólogo</i>	392
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Orientação vocacional	<i>orientação vocacional</i>	304
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Pedagogia	<i>Um diretor tem de ser um pedagogo</i>	392
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Preparação para a mudança	<i>forte preparação para a mudança</i>	376
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Programação neurolinguística	<i>programação neurolinguística</i>	483
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Promoção de relações positivas	<i>promoção de relações positivas</i>	51
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Sociologia das organizações	<i>sociologia das organizações</i>	357
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio das relações humanas\Ética	<i>ético</i>	295
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio estratégico\Elaboração do Projeto Educativo	<i>realização de documentos de autonomia - projetos educativos</i>	402
Áreas a necessitar de melhoria\Domínio estratégico\Gestão estratégica	<i>Formação em (a) gestão estratégica</i>	274

Anexo UUUU – Mapa mental de “utilidade da formação em administração escolar”



ÚTIL OU MUITO ÚTIL [425]

Muito útil [165]	Aumento do conhecimento específico e geral do cargo [2]	"Estruturação de competências exigidas ao diretor" [1]
Útil [23]	Enquadramento teórico da experiência adquirida [2]	"Exemplo" perante a comunidade [1]
Partilha de experiências [14]	Experiência profissional acumulada [2]	"Foi útil, mas só se aprende exercendo" [1]
Referenciais e sustentação teóricos [8]	Formação + experiência [2]	"Importantíssima, tal como a experiência" [1]
"Importante" [6]	Importante, mas insuficiente [2]	"Muito importante, se for adequada às necessidades práticas" [1]
Visão estruturada e intencional da gestão e da escola [6]	Melhoria do desempenho [2]	"muito útil a que procurei a nível pessoal" [1]
Componente técnica [5]	Novos conceitos, abordagens e formas de trabalhar [2]	"Muito útil, mas insuficiente" [1]
Gestão financeira [5]	Novos conhecimentos e ferramentas [2]	"saber por que se faz" [1]
PFLI - DGAE/Microsoft [5]	Pós-graduação e CFE [2]	"Suficiente. A prática é mestra" [1]
Liderança [4]	Resolução de problemas [2]	"suporte teórico à experiência anterior" [1]
Experiência/Prática mais importante que a formação [4]	Útil na gestão burocrática [2]	"visão diferente das exigências diárias" [1]
Valorização do contacto com as situações reais [4]	Útil nos problemas do dia-a-dia do diretor [2]	Ações específicas na área da administração escolar [1]
Compreensão do sistema educativo [3]	Útil porque conjugada com a experiência [2]	Acompanhamento de novas ideias e metodologias inovadoras [1]
Consolidação da experiência adquirida [3]	Valorização da formação através da experiência [2]	Ajudou nas questões formais e institucionais [1]
CVTOAE - INA [3]	Valorização da prática/experiência [2]	Aprendizagem da linguagem técnica e específica [1]
Experiência + formação [3]	Visão alargada do cargo [2]	Aprendizagem das diferentes vertentes curriculares [1]
Facilitou a tomada de decisões [3]	"A formação ajudou a compreender as situações concretas" [1]	Aprofundamento de questões da gestão [1]
Formação específica importante mas experiência determinante [3]	"abordagem mais consistente dos problemas e da sua resolução" [1]	Aquisição de conhecimentos estratégicos, práticos e abrangentes [1]
Gestão dos recursos humanos [3]	"Abriu outras visões até então pouco perceptíveis" [1]	Aumento da capacidade de resiliência [1]
Momentos de reflexão [3]	"Algumas áreas foram importantes" [1]	Aumento de competências [1]
Antecipação de questões e problemas [2]	"Enquadramento geral das funções" [1]	Automotivação [1]
Aquisição de conhecimentos específicos [2]		
Aumento da autoconfiança no cargo [2]		

Autorregulação do sistema [1]
Avaliação de escola [1]
Cargo de proximidade + CFE [1]
CESE [1]
CFE - Mestrado [1]
CFE + experiência profissional + curso da DGAE [1]
CFE há muito tempo foi importante, hoje precisa de atualização [1]
Círculo de Estudos em avaliação de desempenho docente [1]
Clarificar as experiências anteriores [1]
Competências para estimular lideranças intermédias e bom clima [1]
Compreender que um diretor deve um bom líder e um bom gestor [1]
Compreensão das políticas educativas [1]
Compreensão do tipo de lideranças e o seu enquadramento local [1]
Concretização e comunicação da visão e missão [1]
Conhecimento da escola e envolvimento da comunidade [1]
Conhecimento da legislação [1]
Conhecimentos na área da contabilidade [1]
Consolidação de saberes adquiridos [1]
Contextualizar a prática com os normativos legais [1]
Contratação de recursos [1]
Cumprimento da visão e missão da escola [1]
Definição do plano de melhoria [1]
Desempenho de funções administrativas [1]

Desenvolvimento de competências de liderança e gestão [1]
Direito constitucional [1]
Doutoramento em administração escolar na Universidade do Minho [1]
Elucidação de estratégias [1]
Elucidação de procedimentos [1]
Enquadramento teórico, estruturação e menor reatividade [1]
Entendimento das organizações (sociologia e administração) [1]
Essencial para a candidatura ao cargo [1]
Estruturação pensamento de gestão lógico e sistemático [1]
Exp. docente + gestão + formação (dout.) + carac. pessoais [1]
Experiência + formação complementar [1]
Experiência de vida + vontade + formação [1]
Experiência em cargos de gestão + formação contínua [1]
Experiência profissional e pessoal adquiridas [1]
Formação + experiência adquirida = visão holística [1]
Formação contínua contribui para o melhor desempenho [1]
Formação específica aumenta competência e assertividade [1]
Formação informal (experiência na gestão de cargos de topo) [1]
Formação para o exercício de cargos de gestão intermédia [1]
Formações interessantes, mas falta tempo e pessoas na direção [1]

Fornecer "bases" para o exercício do cargo [1]
Funcionamento micro, meso e macro e os "jogos" subjacentes [1]
Gestão [1]
Gestão de conflitos [1]
Gestão de equipas [1]
Gestão de pessoas [1]
Gestão de projetos [1]
Gestão do tempo [1]
Gestão e liderança das pessoas [1]
Gestão por objetivos [1]
Implementação da cultura de autoavaliação e sucesso educativo [1]
Integração em equipas de gestão [1]
Melhorou a intervenção enquanto diretor [1]
Mestrado em Gestão Pública [1]
Mestrado em Org. Educativas e Administração - U. Minho [1]
Motivação [1]
Muito útil enquanto preparação genérica [1]
Não substitui a experiência no terreno [1]
Não substitui uma "preparação diária" [1]
Necessidade de atualização dadas as alterações constantes [1]
O mestrado em adm. escolar foi determinante [1]
Organização [1]
Partilha experiências entre pares + capacidade de atualização [1]
Permitiu colmatar as principais dificuldades [1]
Permitiu maior confiança e conhecimento [1]

Permitiu uma visão fundamentada das opções a tomar [1]
Perspetivar métodos inovadores melhora do ensino-aprendizagem [1]
Práticas de gestão com impacto na melhoria da imagem da escola [1]
Práticas de gestão com impacto na melhoria dos resultados [1]
Preparação científica + experiência profissional [1]
Preparação do Projeto de Intervenção [1]
Preparação para a mudança e inovação [1]
Problemáticas da escola atual [1]
Problematizar multifacetadamente: soluções através de consensos [1]
Qualidade [1]
Reflexão sobre questões pedagógicas e administrativas [1]
Relações humanas [1]
Reuniões informais entre diretores [1]
Supervisão pedagógica [1]
Tão útil quanto a experiência [1]
Traçar objetivos pessoais e profissionais [1]
Útil em aspetos genéricos e conhecimento da escola [1]
Útil, apesar de demasiado teórica [1]
Utilidade no discurso da burocracia [1]
Visão geral, metodologias trabalho, cultura melhoria contínua [1]
INÚTIL OU POUCO ÚTIL [62]
Valorização da experiência anterior [8]
Pouco útil [6]
"Muito pouco útil" [5]

Formação pouco prática [3]
Insuficiente em algumas áreas [3]
Recursos humanos [3]
"A formação académica não se mostrou relevante" [2]
"A preparação foi demasiado teórica e pouco prática" [2]
"Nada" útil [2]
Deficitária: gestão financeira [2]
Incidindo sobre aspetos administrativos e legislativos [2]
"acrescentou pouco face à elevada experiência que tinha" [1]
"Bastante reduzida a que foi proporcionada" [1]
"mestrado é muito teórico" [1]
"muito incompleta" [1]
"Não foi" útil [1]
"Para além de alguma formação técnica de pouco valeu" [1]
"Pode-se ser um excelente diretor sem formação especializada" [1]
"pouco relevante" [1]
A formação orientada para a gestão, não para a liderança [1]
Apenas para garantir condição depositor ao concurso [1]
Áreas desajustadas [1]
Carência de uma formação mais prática [1]
Devido à instabilidade legislativa não é útil na área executiva [1]
Faltou formação na gestão dos "mega agrupamentos" [1]
Formação muito genérica [1]

Gestão pedagógica - pouco relevante [1]
Ineficaz na dimensão técnica e prática [1]
Inútil no que concerne à contratação pública [1]
Inútil no que concerne à gestão financeira [1]
Inútil no que concerne procedimentos jurídicos e disciplinares [1]
Leitura e interpretação da legislação [1]
Maior peso na área administrativo-financeira [1]
Oferta formativa não corresponde à qualidade [1]
Quase não se repercutiu na realidade [1]
SEM FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR [15]
Experiência anterior [4]
"Não tive formação" [2]
"A experiência como professor nesta escola durante 40 anos" [1]
"Quase não tive" [1]
Experiências profissionais anteriores [1]
Formação em Direito [1]
Formação em Economia [1]
Formação em Sociologia [1]
Licenciatura via ensino [1]
Preparação através da aprendizagem com outros mais experientes [1]
Valorização da experiência docente [1]

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	2
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Atendendo à lei em vigor, foi a única forma de aceder ao cargo. Isto dito, foi-me extremamente útil e recorro com frequência aos ensinamentos/aprendizagens realizados</i>	8
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Essencial</i>	13
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>bastante útil</i>	17
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	23
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	24
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>muito importante</i>	30
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>indispensável</i>	31
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante</i>	32
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>muito útil</i>	35
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	36
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	37
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil, eu diria imprescindível</i>	43
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	49
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	52
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	55
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	59
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Elevada</i>	66
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	67
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	68
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>De extrema importância</i>	69
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	74
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	77

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>muito útil</i>	83
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Fundamental</i>	84
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação foi e é muito importante pra o cargo</i>	87
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	89
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	112
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Toda a preparação foi muito útil</i>	113
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	143
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	147
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	149
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil a formação acadêmica</i>	152
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	154
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Extremamente útil</i>	156
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	161
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	162
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante</i>	166
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	172
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	176
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	184
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil,</i>	188
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	192
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	193
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	199
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito Importante</i>	200
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi essencial,</i>	218
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Absolutamente útil</i>	225
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	227
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	229
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	239

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	243
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito útil</i>	251
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	252
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito útil</i>	253
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	254
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Determinante face às inúmeras exigências e áreas que abrange</i>	257
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	258
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	259
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante</i>	260
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	261
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	262
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	265
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação foi fundamental para o desempenho do cargo</i>	110
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Fundamental</i>	266
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação é fundamental para o exercício das funções de gestão e liderança</i>	270
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante para a formação pessoal e profissional</i>	274
Utilidade\Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito importante</i>	277
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	281
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	284
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	288
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito Útil</i>	289
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	293
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante</i>	294
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	295
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito útil a formação adquirida nas várias áreas no Curso frequentado em Administração e Gestão Escolar</i>	296
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	297
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil,</i>	299

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	301
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	303
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil,</i>	304
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito útil</i>	306
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante</i>	308
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	312
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>prioritário</i>	317
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito útil</i>	318
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Extremamente útil</i>	319
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante</i>	322
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	326
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	330
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito importante</i>	334
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	336
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Extremamente útil, quer a formal</i>	340
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	341
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi bastante útil</i>	345
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	351
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	352
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>tem sido bastante útil</i>	353
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	355
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Extremamente útil</i>	362
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito útil</i>	363
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Determinante</i>	366
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	369
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito útil</i>	370
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação académica foi sem dúvida muito útil</i>	373
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	376

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação é fundamental para o desempenho do cargo</i>	378
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	380
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	381
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	382
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Imenso</i>	386
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Tem sido bastante útil</i>	387
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	390
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	392
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	393
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito útil</i>	397
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Fundamental</i>	403
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	405
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	406
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil e importante</i>	408
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>MUITO útil</i>	410
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil e enriquecedora</i>	411
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito importante</i>	413
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação foi importantíssima</i>	416
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Importante</i>	417
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi de extrema importância</i>	422
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	423
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Os dois cursos que frequentei foram muito úteis</i>	424
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	431
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Indispensável</i>	433
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi muito útil</i>	435
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>muito úteis na minha preparação para exercer o cargo de diretora</i>	437
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Imprescindível</i>	441
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	452

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação foi bastante importante e útil</i>	453
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Essencial</i>	454
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi decisiva</i>	456
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito</i>	458
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	460
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	461
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muitíssimo útil</i>	463
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	471
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi fundamental</i>	472
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	476
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>muito útil</i>	480
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Foi bastante útil</i>	484
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>foram muito importantes</i>	485
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Bastante útil</i>	490
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Fundamental</i>	491
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>De muita utilidade</i>	493
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	496
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Extremamente útil</i>	503
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação foi muito útil</i>	504
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	508
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	512
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A minha formação para o cargo de Diretor foi fundamental</i>	514
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	517
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação foi muito útil porque a experiência era relativamente reduzida</i>	518
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Importantíssima</i>	526
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação na preparação para o cargo de diretor foi extremamente importante porque estava muito bem estruturada, focando pontos essenciais e imprescindíveis</i>	527

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Extremamente importante. É um cargo que não pode ser desempenhado com amadorismo. Penso mesmo que a formação especializada e específica deveria ser obrigatória e abrangendo as diversas áreas de ação do diretor</i>	530
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>foi muito importante</i>	533
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Fundamental</i>	536
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>A formação contínua tem sido muito útil no meu desenvolvimento profissional. Os vários aspetos de formação são essenciais para uma liderança, o mais completa possível</i>	538
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil	<i>Muito útil</i>	540
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Foi útil</i>	165
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Foi útil em alguns aspetos</i>	167
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Razoável</i>	198
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Moderadamente útil</i>	201
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Foi útil no aprofundamento de alguns aspetos relacionados com a área de administração e gestão escolar</i>	203
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Medianamente útil</i>	213
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Foi útil</i>	269
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>O suficiente</i>	280
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Razoável</i>	298
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>É sempre útil</i>	323
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Medianamente</i>	328
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Adequada o suficiente</i>	356
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Foi útil</i>	379
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Relativamente útil</i>	396
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Foi adequada ao desempenho no contexto atual</i>	398
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>A formação frequentada foi útil</i>	407
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>A formação é sempre uma mais-valia</i>	418
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>As várias formações e seminários trouxeram-me conhecimentos que considero como mais-valias</i>	420

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Útil</i>	423
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>De 0 a 5 = 3</i>	462
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Suficiente</i>	473
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Foi importante</i>	534
Utilidade\Útil e muito útil\Útil	<i>Foi importante</i>	541
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>Permite, acima de tudo, o contacto com outras pessoas que se encontram na mesma situação. É essa partilha de experiências e até angústias que dá melhor suporte à ação que desenvolvemos</i>	80
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>Partilha de experiência com os formandos colegas</i>	85
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>O contacto com colegas tornou-se basilar para a tomada de decisões no âmbito do cargo</i>	86
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>e, acima de tudo, a partilha entre colegas</i>	103
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>a troca de experiências e dúvidas entre os formandos</i>	144
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>em particular a partilha de experiências e práticas com outros diretores</i>	188
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>para conhecimento de outra realidade e partilha com outros colegas</i>	196
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>para além da partilha de vivências com os pares</i>	209
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>nomeadamente pela troca de experiências com os pares</i>	252
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>pela partilha de experiências com outros colegas</i>	287
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>na medida em que aprendi coisas que desconhecia e houve troca de experiências entre colegas</i>	318
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>na medida em que há sempre partilha de práticas</i>	379
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>e permitiu a partilha de experiências entre formadores e formandos</i>	407
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha de experiências	<i>Muito interessante tendo em consideração o trabalho com pessoas que já tinham experiência no cargo</i>	451
Utilidade\Útil e muito útil\Referenciais e sustentação teóricos	<i>Aquisição de referências teóricas</i>	85
Utilidade\Útil e muito útil\Referenciais e sustentação teóricos	<i>Fundamental no suporte teórico que o desempenho da função implica</i>	93

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Referenciais e sustentação teóricos	<i>Foi uma formação que me forneceu referenciais teóricos que me deram "significados" e "bússolas" para os vários olhares que empreendia sobre uma organização altamente complexa</i>	236
Utilidade\Útil e muito útil\Referenciais e sustentação teóricos	<i>Deu sustentação teórica</i>	240
Utilidade\Útil e muito útil\Referenciais e sustentação teóricos	<i>pois enquanto o Curso de Valorização Técnica para a Administração Escolar (ministrado pela ESE-UALG e não pelo INA) me foi muito útil da perspetiva teórica,</i>	304
Utilidade\Útil e muito útil\Referenciais e sustentação teóricos	<i>ao propiciar marcos de referência fundamentada para a ação</i>	362
Utilidade\Útil e muito útil\Referenciais e sustentação teóricos	<i>criando pontos de referência e metas</i>	402
Utilidade\Útil e muito útil\Referenciais e sustentação teóricos	<i>Em termos teóricos foi fundamental</i>	426
Utilidade\Útil e muito útil\ "Importante"	<i>Importante</i>	158
Utilidade\Útil e muito útil\ "Importante"	<i>Foi importante</i>	196
Utilidade\Útil e muito útil\ "Importante"	<i>Importante</i>	349
Utilidade\Útil e muito útil\ "Importante"	<i>Importante</i>	354
Utilidade\Útil e muito útil\ "Importante"	<i>A formação tem sido importante, uma vez que suporta muitas das ações</i>	375
Utilidade\Útil e muito útil\ "Importante"	<i>É sempre importante</i>	455
Utilidade\Útil e muito útil\Visão estruturada e intencional da gestão e da escola	<i>Comecei há muitos anos sem qualquer formação mas ao longo do tempo fui procurando formação diversa que em conjunto com a experiência me permitiu encarar o exercício do cargo de uma forma muito mais estruturada e intencional (embora cada vez mais difícil)</i>	243
Utilidade\Útil e muito útil\Visão estruturada e intencional da gestão e da escola	<i>Permitiu estruturar linhas orientadoras gerais, abrir perspetivas e perceber melhor o funcionamento de uma unidade orgânica</i>	300
Utilidade\Útil e muito útil\Visão estruturada e intencional da gestão e da escola	<i>Foi essencialmente estruturante e orientadora</i>	402
Utilidade\Útil e muito útil\Visão estruturada e intencional da gestão e da escola	<i>e ter uma visão estruturada e profissional da gestão e administração das organizações e no caso específico de uma escola</i>	424
Utilidade\Útil e muito útil\Visão estruturada e intencional da gestão e da escola	<i>enriquecedora e promotora de uma visão sobre as coisas da escola mais atenta, com ferramentas mais adequadas para o desempenho do cargo</i>	514

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Visão estruturada e intencional da gestão e da escola	<i>Fundamental para a visão e organização da unidade orgânica</i>	529
Utilidade\Útil e muito útil\Componente técnica	<i>A componente técnica de alguma das formações desenvolvidas foi importante</i>	163
Utilidade\Útil e muito útil\Componente técnica	<i>e outros aspetos mais técnicos</i>	252
Utilidade\Útil e muito útil\Componente técnica	<i>no que se refere à componente técnica do mesmo</i>	336
Utilidade\Útil e muito útil\Componente técnica	<i>em termos técnicos (CPA e POC)</i>	423
Utilidade\Útil e muito útil\Componente técnica	<i>Essencialmente do ponto de vista de conhecimento técnico</i>	469
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão financeira	<i>Alargamento e aquisição de conhecimentos nomeadamente ao nível da gestão financeira</i>	91
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão financeira	<i>Foi muito útil sobretudo na área financeira</i>	95
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão financeira	<i>nomeadamente nas questões financeiras</i>	258
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão financeira	<i>e gestão financeira</i>	297
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão financeira	<i>sobretudo em áreas de maior complexidade como a financeira</i>	353
Utilidade\Útil e muito útil\PFLI - DGAE/Microsoft	<i>Formação de Líderes Inovadores</i>	9
Utilidade\Útil e muito útil\PFLI - DGAE/Microsoft	<i>A formação "Líderes Inovadores" foi interessante na sua dinâmica e nalguns conteúdos abordados, proveitoso como atualização</i>	41
Utilidade\Útil e muito útil\PFLI - DGAE/Microsoft	<i>Líderes Inovadores DGAE/Microsoft</i>	205
Utilidade\Útil e muito útil\PFLI - DGAE/Microsoft	<i>Líderes inovadores</i>	325
Utilidade\Útil e muito útil\PFLI - DGAE/Microsoft	<i>Formação dos Líderes levada a efeito pela DGRHE</i>	542
Utilidade\Útil e muito útil\Liderança	<i>Foi útil especialmente na parte da liderança</i>	1
Utilidade\Útil e muito útil\Liderança	<i>valorização de lideranças</i>	15
Utilidade\Útil e muito útil\Liderança	<i>Na preparação para a liderança</i>	443
Utilidade\Útil e muito útil\Liderança	<i>liderança</i>	472
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência/Prática mais importante que a formação	<i>Considero mais importante a experiência adquirida ao longo do meu percurso do que formação propriamente dita</i>	489
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência/Prática mais importante que a formação	<i>embora a experiência adquirida no desempenho de funções em diversas estruturas do Ministério da Educação tenha tido uma importância muito maior</i>	504
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência/Prática mais importante que a formação	<i>A verdade é que a experiência de trabalho como adjunto foi realmente o que fez ter a experiência que me permite hoje ter o conhecimento necessário para estar</i>	487

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>com alguma comodidade no cargo. As formações foram aportes pontuais de melhoria, mas estou certo que sem os muitos anos como Adjunto da Direção e que tinha a Secretaria e Setor Informático a meu cargo. Hoje apenas com a formação seria um suicídio profissional assumir este cargo em função das exigências atuais</i>	
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência/Prática mais importante que a formação	<i>No entanto a experiência adquirida tem revelado ser mais eficaz</i>	375
Utilidade\Útil e muito útil\Valorização do contacto com as situações reais	<i>Contudo, a aprendizagem efetiva faz-se no contacto diário com as situações reais</i>	300
Utilidade\Útil e muito útil\Valorização do contacto com as situações reais	<i>o facto de ter sido Adjunto do anterior diretor permitiu-me ter uma perspetiva em contexto das dificuldades recorrentes na direção da Escola</i>	304
Utilidade\Útil e muito útil\Valorização do contacto com as situações reais	<i>mas não tão importante como o dia a dia</i>	537
Utilidade\Útil e muito útil\Valorização do contacto com as situações reais	<i>mas a experiência do dia a dia na escola e/ou Agrupamento, é sem dúvida, mais gratificante e enriquecedor, contribuindo de uma forma relevante para a resolução das situações e são uma mais valia para a minha formação pessoal e profissional</i>	534
Utilidade\Útil e muito útil\Compreensão do sistema educativo	<i>Foi essa formação que me permitiu compreender o sistema de ensino</i>	266
Utilidade\Útil e muito útil\Compreensão do sistema educativo	<i>pois permitiram-me conhecer profundamente o sistema educativo</i>	424
Utilidade\Útil e muito útil\Compreensão do sistema educativo	<i>Sistematização de conhecimentos e competência sobre o sistema de ensino</i>	477
Utilidade\Útil e muito útil\Consolidação da experiência adquirida	<i>pois conseguiu consolidar muita da experiência adquirida nos anos anteriores</i>	363
Utilidade\Útil e muito útil\Consolidação da experiência adquirida	<i>Depois de 9 anos de experiência, a formação permitiu consolidar a experiência com a reflexão teórica</i>	391
Utilidade\Útil e muito útil\Consolidação da experiência adquirida	<i>Serviu especialmente para estruturar e organizar muito da aprendizagem informal que fui tendo ao longo do tempo</i>	263
Utilidade\Útil e muito útil\CVTOAE - INA	<i>O Curso de Valorização Técnica foi muito oportuno, desenhado à medida, dado que estive na génese da sua criação, respondendo às necessidades</i>	41
Utilidade\Útil e muito útil\CVTOAE - INA	<i>Curso de Administração Escolar do INA</i>	202

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\CVTOAE - INA	<i>Formação dada pelo INA</i>	542
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência + formação	<i>Houve 2 vertentes de formação: a adquirida por muitos anos de experiência em cargos de direção/conselhos executivos e um curso de formação. Ambos foram importantes pois com a 1ª adquiri a experiência de resolução de casos concretos e com a 2ª adquiri um saber mais teórico e técnico</i>	125
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência + formação	<i>A preparação para o cargo veio numa altura em que já desempenhava o cargo (com outras designações) há vários mandatos</i>	522
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência + formação	<i>A experiência de 20 anos de gestão que passaram por muitas políticas educativas diversificadas e pela necessidade de formação especializada</i>	524
Utilidade\Útil e muito útil\Facilitou a tomada de decisões	<i>o que facilita a tomada de decisões</i>	115
Utilidade\Útil e muito útil\Facilitou a tomada de decisões	<i>e alertou para a importância das competências nas tomadas de decisão</i>	483
Utilidade\Útil e muito útil\Facilitou a tomada de decisões	<i>Alertou-me para um conjunto de situações a ter em conta no momento em que somos decisores</i>	521
Utilidade\Útil e muito útil\Formação específica importante mas experiência determinante	<i>A formação específica foi importante, mas a experiência profissional na gestão foi determinante! Sem ter estado cerca de 20 anos da direção da escola estaria menos preparada para o cargo, não haveria formação que me valesse</i>	48
Utilidade\Útil e muito útil\Formação específica importante mas experiência determinante	<i>Sem ter tido preparação específica, serviu-me a experiência anterior em cargos de gestão e administração (gestão de topo e gestão intermédia) durante vários anos, orientação de estágios de diferentes modelos, o trabalho como formador em didática específica e ciências da educação, supervisor e professor responsável pelo acompanhamento dos exames nacionais, a formação recebida, a experiência acumulada, o interesse permanente pela atualização de conhecimentos, o conhecimento da legislação. Nada disso invalida a necessidade de boa formação específica para o desempenho do cargo. Não é uma especialização tirada numa qualquer instituição de credibilidade suspeita que me tornaria melhor preparado para as funções em questão</i>	51
Utilidade\Útil e muito útil\Formação específica importante mas experiência determinante	<i>Para o exercício do cargo foi de grande utilidade a formação feita, pós-graduação em AE na U. Minho e o curso do INA, mas também e em não menor grau a experiência acumulada em modelos de gestão anteriores</i>	72

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão dos recursos humanos	<i>A de gestão de recursos humanos serviu para consolidar aprendizagens menos formais</i>	163
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão dos recursos humanos	<i>e Gestão de recursos humanos</i>	423
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão dos recursos humanos	<i>e gestão de recursos humanos</i>	443
Utilidade\Útil e muito útil\Momentos de reflexão	<i>e momentos de reflexão para o desempenho do cargo</i>	90
Utilidade\Útil e muito útil\Momentos de reflexão	<i>Permitiu refletir sobre o desempenho das funções</i>	106
Utilidade\Útil e muito útil\Momentos de reflexão	<i>Ajudou-me a repensar sobre a escola que pretendo gerir</i>	194
Utilidade\Útil e muito útil\Antecipação de questões e problemas	<i>Antecipou um conjunto de questões associadas ao cargo e permitiu uma preparação um pouco mais adequada</i>	46
Utilidade\Útil e muito útil\Antecipação de questões e problemas	<i>Permite antecipar problemas e reagir com critério</i>	221
Utilidade\Útil e muito útil\Aquisição de conhecimentos específicos	<i>Proporcionou a aquisição de alguns conhecimentos específicos</i>	90
Utilidade\Útil e muito útil\Aquisição de conhecimentos específicos	<i>Aprofundamento de matérias específicas do cargo</i>	157
Utilidade\Útil e muito útil\Aumento da autoconfiança no cargo	<i>Melhorou a autoconfiança no cargo</i>	408
Utilidade\Útil e muito útil\Aumento da autoconfiança no cargo	<i>Foi muito importante na mediada em que aumentou a confiança no exercício das funções</i>	483
Utilidade\Útil e muito útil\Aumento do conhecimento específico e geral do cargo	<i>Aumentou o conhecimento específico e geral sobre as tarefas que o cargo implica</i>	408
Utilidade\Útil e muito útil\Aumento do conhecimento específico e geral do cargo	<i>Conhecimentos específicos sobre o cargo</i>	414
Utilidade\Útil e muito útil\Enquadramento teórico da experiência adquirida	<i>Permitiu-me enquadrar em modelos administrativos perspetivas sobre a administração escolar que tinham sido adquiridas pela vivência do dia-a-dia na escola, ampliando, desta forma, a capacidade de olhar a escola sob diferentes perspetivas e interesses dos vários atores sociais</i>	478
Utilidade\Útil e muito útil\Enquadramento teórico da experiência adquirida	<i>Permitiu, também, contextualizar teoricamente os conhecimentos práticos adquiridos ao longo dos anos enquanto membro da direção</i>	543
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência profissional acumulada	<i>no entanto a experiência profissional deu um contributo decisivo</i>	218

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência profissional acumulada	<i>experiência profissional acumulada</i>	38
Utilidade\Útil e muito útil\Formação + experiência	<i>Formação foi útil mas experiência também</i>	133
Utilidade\Útil e muito útil\Formação + experiência	<i>A formação e a experiência adquirida</i>	485
Utilidade\Útil e muito útil\Importante, mas insuficiente	<i>Importante mas insuficiente, considerando a amplitude da função</i>	234
Utilidade\Útil e muito útil\Importante, mas insuficiente	<i>Foi importante mas foi manifestamente insuficiente</i>	501
Utilidade\Útil e muito útil\Melhoria do desempenho	<i>Permitiu-me enfrentar áreas de gestão com formação especializada e melhorar progressivamente o desempenho</i>	237
Utilidade\Útil e muito útil\Melhoria do desempenho	<i>e fornecendo ferramentas importantes para o desempenho do cargo</i>	527
Utilidade\Útil e muito útil\Novos conceitos, abordagens e formas de trabalhar	<i>Novos conceitos, abordagens e formas de trabalhar</i>	44
Utilidade\Útil e muito útil\Novos conceitos, abordagens e formas de trabalhar	<i>mas também para abrir pistas e novos conceitos a desenvolver</i>	263
Utilidade\Útil e muito útil\Novos conhecimentos e ferramentas	<i>e enriquecimento de conhecimentos assim como nos munimos de novas ferramentas</i>	379
Utilidade\Útil e muito útil\Novos conhecimentos e ferramentas	<i>Conhecimento de novas práticas e novas ferramentas</i>	428
Utilidade\Útil e muito útil\Pós-graduação e CFE	<i>Pós-Graduação em Gestão e Administração Escolar e Especialização em Administração Educacional</i>	282
Utilidade\Útil e muito útil\Pós-graduação e CFE	<i>assim como o curso de especialização em gestão e administração escolar</i>	437
Utilidade\Útil e muito útil\Resolução de problemas	<i>pois adquirir conhecimentos que têm sido úteis na resolução de problemas</i>	334
Utilidade\Útil e muito útil\Resolução de problemas	<i>ver as diferentes soluções de resolução de problemas</i>	407
Utilidade\Útil e muito útil\Valorização da formação através da experiência	<i>A formação através da experiência em cargos sucessivos e progressivos foi a melhor formação</i>	333
Utilidade\Útil e muito útil\Valorização da formação através da experiência	<i>a par da experiência que já tinha e exercia - como que um estágio</i>	369
Utilidade\Útil e muito útil\Valorização da prática/experiência	<i>Mas a prática apresenta variantes que nunca estão contempladas nas teorias</i>	426
Utilidade\Útil e muito útil\Valorização da prática/experiência	<i>Os anos de experiência na direção da escola</i>	437

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Visão alargada do cargo	<i>Visão abrangente do trabalho de gestão e administração escolar</i>	85
Utilidade\Útil e muito útil\Visão alargada do cargo	<i>A minha formação para o cargo de diretora, ao ser universitária e obrigatória para poder concorrer ao cargo, deu-me uma visão alargada dos temas que este cargo exige</i>	285
Utilidade\Útil e muito útil\Útil na gestão burocrática	<i>Foi útil na gestão das questões burocráticas</i>	71
Utilidade\Útil e muito útil\Útil na gestão burocrática	<i>quer nas outras tarefas burocráticas</i>	81
Utilidade\Útil e muito útil\Útil nos problemas do dia a dia do diretor	<i>quer no meu dia a dia enquanto diretora</i>	453
Utilidade\Útil e muito útil\Útil nos problemas do dia a dia do diretor	<i>Bastante importante para o desempenho, visto que no dia-a-dia nos surgem problemas que exigem preparação específica</i>	454
Utilidade\Útil e muito útil\Útil porque conjugada com a experiência	<i>mas apenas porque foi conjugada e assentou na experiência</i>	345
Utilidade\Útil e muito útil\Útil porque conjugada com a experiência	<i>A formação conjugada com a experiência profissional foi relevante para o bom desempenho que tenho tido até à data</i>	498
Utilidade\Útil e muito útil\ "A formação ajudou a compreender as situações concretas"	<i>A formação ajudou a compreender melhor as situações concretas</i>	86
Utilidade\Útil e muito útil\ "abordagem mais consistente dos problemas e da sua resolução"	<i>Uma abordagem mais consistente dos problemas e da sua resolução</i>	195
Utilidade\Útil e muito útil\ "Abriu outras visões até então pouco perceptíveis"	<i>Abriu outras visões até então pouco perceptíveis</i>	230
Utilidade\Útil e muito útil\ "Algumas áreas foram importantes"	<i>Algumas áreas foram importantes</i>	310
Utilidade\Útil e muito útil\ "Enquadramento geral das funções"	<i>Enquadramento geral das funções a exercer</i>	464
Utilidade\Útil e muito útil\ "Estruturação de competências exigidas ao diretor"	<i>Estruturação das competências exigidas ao Diretor</i>	103
Utilidade\Útil e muito útil\ "Exemplo" perante a comunidade	<i>e no exemplo perante a Comunidade</i>	483
Utilidade\Útil e muito útil\ "Foi útil, mas só se aprende exercendo"	<i>Foi útil, mas só se aprende exercendo</i>	63

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\ "Importantíssima, tal como a experiência"	<i>Importantíssima, tal como a experiência de anos anteriores</i>	54
Utilidade\Útil e muito útil\ "Muito importante, se for adequada às necessidades práticas"	<i>Muito importante, se for adequada às necessidades práticas</i>	228
Utilidade\Útil e muito útil\ "muito útil a que procurei a nível pessoal"	<i>e muito útil a que procurei a nível pessoal</i>	82
Utilidade\Útil e muito útil\ "Muito útil, mas insuficiente"	<i>Muito útil mas insuficiente</i>	102
Utilidade\Útil e muito útil\ "saber por que se faz"	<i>foi a diferença entre fazer e saber por que se faz</i>	7
Utilidade\Útil e muito útil\ "Suficiente. A prática é mestra"	<i>Suficiente. A prática é mestra</i>	58
Utilidade\Útil e muito útil\ "suporte teórico à experiência anterior"	<i>Constituiu suporte teórico à experiência anterior</i>	209
Utilidade\Útil e muito útil\ "visão diferente das exigências diárias"	<i>Deu-me uma visão diferente das exigências diárias que o cargo acarreta</i>	197
Utilidade\Útil e muito útil\ Acompanhamento de novas ideias e metodologias inovadoras	<i>para poder acompanhar as novas ideias e metodologias inovadoras</i>	533
Utilidade\Útil e muito útil\ Ajudou nas questões formais e institucionais	<i>Ajudou-me a lidar com as questões mais formais, de forma mais institucional</i>	100
Utilidade\Útil e muito útil\ Aprendizagem da linguagem técnica e específica	<i>A aprendizagem da linguagem técnica específica</i>	144
Utilidade\Útil e muito útil\ Aprendizagem das diferentes vertentes curriculares	<i>pela aprendizagem das diferentes vertentes curriculares</i>	287
Utilidade\Útil e muito útil\ Aprofundamento de questões da gestão	<i>assim como aprofundar conhecimentos de gestão</i>	106
Utilidade\Útil e muito útil\ Aquisição de conhecimentos estratégicos, práticos e abrangentes	<i>Foi muito importante devido a aquisição de conhecimentos estratégicos, práticos e noções abarçantes sobre os vários sectores e aspetos da gestão escolar</i>	137
Utilidade\Útil e muito útil\ Aumento da capacidade de resiliência	<i>e a capacidade de resiliência</i>	408
Utilidade\Útil e muito útil\ Aumento de competências	<i>mais formação equivale a maiores competências</i>	463
Utilidade\Útil e muito útil\ Automotivação	<i>também em automotivação</i>	423
Utilidade\Útil e muito útil\ Autorregulação do sistema	<i>e autorregulação do sistema</i>	299

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Avaliação de escola	<i>avaliação de escola</i>	297
Utilidade\Útil e muito útil\Ações específicas na área da administração escolar	<i>Tenho frequentado ações específicas na área da administração e gestão escolar</i>	377
Utilidade\Útil e muito útil\Cargo de proximidade + CFE	<i>Subdiretora durante 15/16 anos e pós-graduação em administração e gestão</i>	305
Utilidade\Útil e muito útil\CESE	<i>CESE em Administração Escolar para adquirir conteúdos na área</i>	124
Utilidade\Útil e muito útil\CFE + experiência profissional + curso da DGAE	<i>Parte letiva do Mestrado (gestão e Administração escolar); Experiência Profissional; Curso de Gestão e Administração Escolar (DGAE)</i>	155
Utilidade\Útil e muito útil\CFE - Mestrado	<i>na formação formal especializada, com mestrado em administração e gestão escolar</i>	246
Utilidade\Útil e muito útil\CFE há muito tempo foi importante, hoje precisa de atualização	<i>A preparação (parte curricular de curso de especialização) foi importante mas já foi há muito tempo (1991/1992), antes da minha primeira experiência de gestão (Conselho Executivo - 1992/1994). Para a gestão de hoje, é/foi pouco relevante (necessidade de atualização)</i>	108
Utilidade\Útil e muito útil\Clarificar as experiências anteriores	<i>Claro que a formação formal também ajudou a clarificar algumas experiências anteriores</i>	333
Utilidade\Útil e muito útil\Competências para estimular lideranças intermédias e bom clima	<i>bem como no estímulo às lideranças intermédias e à criação de um bom clima de escola</i>	315
Utilidade\Útil e muito útil\Compreender que um diretor deve um bom líder e um bom gestor	<i>A formação fez-me entender que um diretor tem de ser um bom líder e um bom gestor</i>	327
Utilidade\Útil e muito útil\Compreensão das políticas educativas	<i>Facilitou a aquisição de competências e ferramentas para a compreensão das políticas educativas em vigor e sua aplicação</i>	315
Utilidade\Útil e muito útil\Compreensão do tipo de lideranças e o seu enquadramento local	<i>Compreensão do tipo de lideranças e o seu enquadramento local</i>	468
Utilidade\Útil e muito útil\Concretização e comunicação da visão e missão	<i>Ajudou na concretização da visão e da missão e na sua transmissão à comunidade escolar</i>	389
Utilidade\Útil e muito útil\Conhecimento da escola e envolvimento da comunidade	<i>conhecimento do contexto escolar e abertura/envolvimento dos EE e comunidade</i>	116
Utilidade\Útil e muito útil\Conhecimento da legislação	<i>Conhecimento de muita legislação</i>	439
Utilidade\Útil e muito útil\Conhecimentos na área da contabilidade	<i>Conhecimentos na área de contabilidade</i>	232

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Consolidação de saberes adquiridos	<i>Consolidação de saberes adquiridos nas múltiplas experiências socioprofissionais em contextos diversos (desde serviços centrais do Ministério da Educação à Escola)</i>	235
Utilidade\Útil e muito útil\Contextualizar a prática com os normativos legais	<i>na medida em que nos ajudou a contextualizar as nossas práticas com os normativos legais</i>	407
Utilidade\Útil e muito útil\Contratação de recursos	<i>contratações de recursos humanos ou materiais</i>	81
Utilidade\Útil e muito útil\Cumprimento da visão e missão da escola	<i>tendo como objetivo fundamental o cumprimento da visão e da missão da escola</i>	327
Utilidade\Útil e muito útil\Círculo de Estudos em avaliação de desempenho docente	<i>Círculo de estudos sobre Avaliação de Desempenho Docente</i>	447
Utilidade\Útil e muito útil\Definição do plano de melhoria	<i>e definição do plano de melhoria</i>	297
Utilidade\Útil e muito útil\Desempenho de funções administrativas	<i>e funções administrativas</i>	441
Utilidade\Útil e muito útil\Desenvolvimento de competências de liderança e gestão	<i>Antes de ser eleita diretora, apenas tinha feito formação informal, no âmbito do desempenho de cargos de liderança intermédia e de vice-presidente de um conselho executivo. A formação específica realizada já durante o desempenho do cargo dotou-me de maiores competências em alguns domínios, nomeadamente no domínio da liderança e gestão</i>	267
Utilidade\Útil e muito útil\Direito constitucional	<i>Capacitação a nível de direito constitucional</i>	15
Utilidade\Útil e muito útil\Doutoramento em administração escolar na Universidade do Minho	<i>O doutoramento em administração escolar na universidade do Minho foi fundamental</i>	384
Utilidade\Útil e muito útil\Elucidação de estratégias	<i>elucidação de estratégias para agir face aos contextos</i>	362
Utilidade\Útil e muito útil\Elucidação de procedimentos	<i>Elucidou para uma série de procedimentos para os quais necessitava de respostas mais claras e objetivas</i>	466
Utilidade\Útil e muito útil\Enquadramento teórico, estruturação e menor reatividade	<i>Foi importante sobretudo pela necessidade de lhe conferir os devidos enquadramentos teóricos, a apreciação e aplicação a contextos específicos, a necessidade de tornar a administração e gestão menos reativa e melhor estruturada</i>	60
Utilidade\Útil e muito útil\Entendimento das organizações (sociologia e administração)	<i>Foi útil na medida em que abriu os horizontes no entendimento das organizações educativas, quer no âmbito da sociologia ou da administração escolar</i>	42

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência de vida + vontade + formação	<i>A formação para o cargo teve por base, de certa forma, a experiência de vida, a força de vontade, o contacto e correção dos erros e também a formação académica e profissional</i>	507
Utilidade\Útil e muito útil\Essencial para a candidatura ao cargo	<i>para a candidatura ao cargo</i>	454
Utilidade\Útil e muito útil\Estruturação pensamento de gestão lógico e sistemático	<i>para a estruturação de um pensamento de gestão lógico e sistemático</i>	31
Utilidade\Útil e muito útil\Exp. docente + gestão + formação (dout.) + carac. pessoais	<p><i>A minha candidatura ao cargo de diretora foi sustentada pelo saber e experiência adquiridos, ao longo de 25 anos, como docente de Biologia e Geologia e, com o desempenho, praticamente ininterrupto, de cargos de gestão intermédia, assim como de dois anos de presidência da Assembleia de Escola da (...). Nos últimos anos desempenhei cargos de maior proximidade ao Diretor, tendo sido assessora da Diretora da Escola (...). A partir (...) fui nomeada pela Direção de Serviço da Região Norte para Vice-Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento (...), o que contribuiu para alargar o meu saber técnico e abrangente na área.</i></p> <p><i>Ser Vice-Presidente da CAP do Agrupamento fez-me aperceber de forma clara as diferenças culturais e de organização das instituições envolvidas, que exigiram uma intervenção confiante e perseverante na construção de uma organização escolar forte, respeitada e reconhecida por todos.</i></p> <p><i>De facto, a experiência acumulada desta prática alargada nas áreas da administração e da gestão escolar, quer intermédia quer de topo, ao longo de todos estes anos, bem como os conhecimentos adquiridos no Doutoramento em Administração Escolar, consolidaram um saber concreto, aprofundado e atualizado das sucessivas políticas organizacionais aplicadas, das atividades desenvolvidas, das dinâmicas implementadas, das constantes alterações normativas introduzidas e das inúmeras transformações do sistema educativo nacional.</i></p> <p><i>A nível do desenvolvimento profissional, procurei igualmente investir na vertente formativa e técnica, tendo, por isso, valorizado e atualizado as minhas qualificações para o exercício das funções às quais me candidato neste momento. De facto, saliento a este propósito que, a partir do ano de 2008, iniciei uma longa</i></p>	139

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<p><i>(mas deveras enriquecedora) caminhada formativa e investigativa nesta estimulante área, que culminou na conclusão de um doutoramento, na Universidade Minho, na defesa de uma Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Organização e Administração Escolar (julho de 2013), subordinada ao tema “Autonomia e a Nova Gestão Escolar”, com aprovação por unanimidade. Neste trabalho foi feito um estudo aprofundado da organização escolar, baseando-me em modelos de análise, explorando as vertentes burocrática, cultural e política das duas escolas objeto deste estudo. Nesta tese foram analisadas as dimensões estruturantes da gestão escolar, como sejam marcas de autonomia, gestão de processos e dos recursos humanos, funcionamento dos órgãos de gestão, marcas de democraticidade e relações com a comunidade.</i></p> <p><i>A acompanhar o trabalho de doutoramento aprofundei valorizarei os meus conhecimentos profissionais por via da frequência de ações de formação e de conferências, quer na área do meu grupo de recrutamento, quer na área da gestão escolar.</i></p> <p><i>A tudo isto acresceram as minhas características pessoais, que considero mais-valias para o desempenho do cargo de Diretor (...). Neste sentido, as motivações que orientam e fundamentam a minha candidatura encontram-se contempladas nos pontos que a seguir indico e que me caracterizam, ser conhecedora da Escola como organização; ser defensora da escola pública como garantia da igualdade de oportunidades para as nossas crianças e jovens; ter um conhecimento alargado deste concelho e da sua comunidade, como (...) (natural e residente); ter grande capacidade de mediação de conflitos; ser reconhecida pelos alunos como alguém que se preocupa com eles; ter grande capacidade de trabalho, criatividade e de organização; ser recetiva ao diálogo, independentemente das características, funções ou motivações dos interlocutores, numa perspetiva de encontrar a melhor interação possível e ter um forte espírito de empreendedorismo e de solidariedade. (adaptado do meu projeto intervenção)</i></p>	
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência + formação complementar	Dada a minha anterior experiência em cargos de gestão como Presidente de conselho diretivo e conselho executivo, posso afirmar que a formação foi complementar	126

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência em cargos de gestão + formação contínua	<i>Apesar da experiência em cargos de gestão, a aprendizagem/formação contínua é muito importante</i>	112
Utilidade\Útil e muito útil\Experiência profissional e pessoal adquiridas	<i>O conhecimento do funcionamento da escola pública e da escola privada, as diferenças e semelhanças, a passagem por serviços do MEC, e também, as múltiplas experiências de vida, pessoais e profissionais diversificadas e a aprendizagem ao longo da vida, foram sem dúvida muito úteis</i>	373
Utilidade\Útil e muito útil\Formação + experiência adquirida = visão holística	<i>O investimento pessoal (formação), a diversidade dos cargos exercidos, a assunção (em sentido crescente) da responsabilidade a eles inerente, bem como os conhecimentos da realidade organizativa e a experiência adquirida ao longo dos anos de serviço (33), permitiu-me uma visão holística da escola/agrupamento escolar</i>	291
Utilidade\Útil e muito útil\Formação contínua contribui para o melhor desempenho	<i>Apesar de ter alguma experiência nos cargos de direção, esta não é suficiente para desempenhar um cargo de elevada responsabilidade. Uma formação contínua irá contribuir para um melhor desempenho do cargo</i>	422
Utilidade\Útil e muito útil\Formação específica aumenta competência e assertividade	<i>Naturalmente que sem formação com alguma especificidade para o cargo, o meu desempenho seria ferido de competência e assertividade</i>	348
Utilidade\Útil e muito útil\Formação informal (experiência na gestão de cargos de topo)	<i>quer a informal, resultante dos anos de gestor de topo</i>	340
Utilidade\Útil e muito útil\Formação para o exercício de cargos de gestão intermédia	<i>A formação na área de outros cargos e funções de gestão intermédia</i>	539
Utilidade\Útil e muito útil\Formações interessantes, mas falta tempo e pessoas na direção	<i>No entanto, os diretores, atualmente, têm de dar resposta a uma diversidade de assuntos a que é humanamente impossível dar a resposta mais adequada. Por um lado temos formações interessantes sobre liderança ou liderança/gestão que pretendemos aplicar nas nossas escolas. Quando chegamos à Escola temos uma "rima" de situações problemáticas, muito urgentes (inadiáveis), que nos consomem o tempo em que deveríamos aplicar as aprendizagens realizadas nas formações. Por outro lado temos formações totalmente vocacionadas para a Gestão das quais saímos em pânico por sabermos que não temos tempo disponível para abarcar tudo o que temos de fazer, incluindo o fim de semana - e a Família?... fica para último plano, se houver tempo? O n.º de elementos da Direção não é suficiente para caminharmos rumo à Escola</i>	378

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>de Qualidade que TODOS pretendemos. Muito mais haveria a dizer</i>	
Utilidade\Útil e muito útil\Forneceu "bases" para o exercício do cargo	<i>porque me forneceu as "bases" para a maioria das áreas de abrangência do cargo</i>	251
Utilidade\Útil e muito útil\Funcionamento micro, meso e macro e os "jogos" subjacentes	<i>Compreender o funcionamento micro, meso e macro do sistema educativo e os "jogos" que lhe estão subjacentes</i>	45
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão	<i>e gestão</i>	472
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão de conflitos	<i>gestão de conflitos</i>	484
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão de equipas	<i>gestão de equipas</i>	297
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão de pessoas	<i>Muito útil, particularmente no que respeita a gestão das pessoas</i>	116
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão de projetos	<i>gestão de projetos, etc.</i>	232
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão do tempo	<i>gestão do tempo</i>	297
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão e liderança das pessoas	<i>gestão e liderança das pessoas</i>	297
Utilidade\Útil e muito útil\Gestão por objetivos	<i>e ainda gestão por objetivos</i>	15
Utilidade\Útil e muito útil\Implementação da cultura de autoavaliação e sucesso educativo	<i>Implementação da cultura de autoavaliação e sucesso educativo versus escolar</i>	468
Utilidade\Útil e muito útil\Integração em equipas de gestão	<i>A utilidade da minha formação baseia-se: (i) na integração de equipas de confiança onde fiz as minhas grandes aprendizagens, pelos vários cargos de gestão intermédia e de direção que tive</i>	246
Utilidade\Útil e muito útil\Melhorou a intervenção enquanto diretor	<i>Dado que a formação foi sendo adquirida ao longo do tempo no exercício do cargo, ela foi permitindo melhorar a minha intervenção enquanto diretora</i>	104
Utilidade\Útil e muito útil\Mestrado em Gestão Pública	<i>Considere-se, contudo, que a parte curricular do meu Mestrado foi em Gestão Pública o que constitui(u) uma mais valia para o atual sistema de gestão das Escolas - contudo, o sistema de recrutamento continua a considerar a formação em administração escolar "Tout court", quando nos pedem Gestão Escolar. A diferença é substancial... O Mestrado foi feito para completar a formação disponibilizada pelo INA e supriu muitas das lacunas desta</i>	289
Utilidade\Útil e muito útil\Mestrado em Org. Educativas e Administração - U. Minho	<i>Parte curricular do mestrado em Organizações Educativas e Administração educacional, na Universidade do Minho</i>	109

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Motivação	<i>para a motivação</i>	472
Utilidade\Útil e muito útil\Muito útil enquanto preparação genérica	<i>Foi muito útil enquanto preparação genérica, embora com falhas em determinadas áreas específicas</i>	451
Utilidade\Útil e muito útil\Necessidade de atualização dadas as alterações constantes	<i>contudo, este cargo exige, constante formação atendendo às alterações constantes</i>	172
Utilidade\Útil e muito útil\Não substitui a experiência no terreno	<i>mas não substituí a experiência de contacto direto com as funções de gestão obtidas antes do exercício do cargo de Diretor, diretamente e no terreno</i>	349
Utilidade\Útil e muito útil\Não substitui uma "preparação diária"	<i>Digamos que foi importante, mas em nada substitui a preparação diária que a exigência do cargo nos imprime</i>	107
Utilidade\Útil e muito útil\O mestrado em adm. escolar foi determinante	<i>A minha formação académica (mestrado em administração escolar) foi determinante para a minha tomada de decisão na candidatura ao cargo. Considero-me preparada para o exercício do cargo, embora consciente de que devo acrescentar a esta formação outras em áreas específicas</i>	187
Utilidade\Útil e muito útil\Organização	<i>no que respeita a organização</i>	484
Utilidade\Útil e muito útil\Partilha experiências entre pares + capacidade de atualização	<i>A formação foi realizada num determinado contexto normativo e político e serviu essencialmente para partilha de experiências entre pares. Tenho-me valido na minha capacidade de iniciativa para estar atualizado</i>	64
Utilidade\Útil e muito útil\Permitiu colmatar as principais dificuldades	<i>porque permitiu colmatar as principais dificuldades</i>	297
Utilidade\Útil e muito útil\Permitiu maior confiança e conhecimento	<i>Permitiu encarar o cargo com mais confiança e agir com mais conhecimento,</i>	115
Utilidade\Útil e muito útil\Permitiu uma visão fundamentada das opções a tomar	<i>Permitiu ter uma visão mais fundamentada das opções a tomar</i>	40
Utilidade\Útil e muito útil\Perspetivar métodos inovadores melhoria do ensino-aprendizagem	<i>como perspetivar métodos inovadores no sentido de uma melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos</i>	363
Utilidade\Útil e muito útil\Preparação científica + experiência profissional	<i>O atual papel do diretor é tão diversificado que só uma boa preparação a nível científico, a par da experiência profissional, permite a otimização do desempenho do cargo</i>	22
Utilidade\Útil e muito útil\Preparação do Projeto de Intervenção	<i>quer na preparação do projeto de intervenção</i>	453

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Preparação para a mudança e inovação	<i>Formação abrangente com alguma preparação para mudança e inovação face ao curso superior frequentado (engenharia) com forte vertente na componente de direção e gestão</i>	457
Utilidade\Útil e muito útil\Problematizar multifacetadamente: soluções através de consensos	<i>problematizar de forma multifacetada a solução para os problemas procurando consensos...</i>	362
Utilidade\Útil e muito útil\Problemáticas da escola atual	<i>e problemáticas das escolas nos tempos atuais</i>	439
Utilidade\Útil e muito útil\Práticas de gestão com impacto na melhoria da imagem da escola	<i>e na imagem da escola</i>	416
Utilidade\Útil e muito útil\Práticas de gestão com impacto na melhoria dos resultados	<i>no aperfeiçoamento das práticas de gestão e administração com impacto na melhoria dos resultados escolares</i>	416
Utilidade\Útil e muito útil\Qualidade	<i>sobretudo no que concerne às questões ligadas à qualidade</i>	299
Utilidade\Útil e muito útil\Reflexão sobre questões pedagógicas e administrativas	<i>O curso de especialização em administração escolar foi importante pois permitiu a reflexão sobre questões pedagógicas e administrativas que estão presentes no quotidiano de um diretor</i>	543
Utilidade\Útil e muito útil\Relações humanas	<i>A formação é essencial para o desempenho do cargo porque nos dá ferramentas que no dia a dia temos que utilizar, quer nas relações humanas, o grande foco do nosso desempenho</i>	81
Utilidade\Útil e muito útil\Reuniões informais entre diretores	<i>O isolamento do desempenho do cargo foi contrariado pela existência de reuniões informais agendadas com alguma regularidade entre Diretores</i>	501
Utilidade\Útil e muito útil\Supervisão pedagógica	<i>e supervisão pedagógica</i>	15
Utilidade\Útil e muito útil\Traçar objetivos pessoais e profissionais	<i>e traçar objetivos pessoais e profissionais</i>	266
Utilidade\Útil e muito útil\Tão útil quanto a experiência	<i>Tão útil quanto a experiência adquirida ao longo do percurso profissional</i>	177
Utilidade\Útil e muito útil\Utilidade no discurso da burocracia	<i>A formação para o cargo de diretor só tem utilidade na utilização do discurso da burocracia</i>	122
Utilidade\Útil e muito útil\Visão geral, metodologias trabalho, cultura melhoria contínua	<i>Ofereceram instrumentos e recursos que me permitiram uma visão geral das organizações educativas, especialmente os agrupamentos, com todas as suas dinâmicas intrínsecas. Por outro lado, permitiram adquirir metodologias de trabalho muito específicas, tendo em vista o desenvolvimento de uma cultura de melhoria contínua</i>	62

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Útil e muito útil\Útil em aspetos genéricos e conhecimento da escola	<i>A formação foi útil em aspetos genéricos e principalmente no conhecimento da escola</i>	56
Utilidade\Útil e muito útil\Útil, apesar de demasiado teórica	<i>Foi útil, apesar de ter sido demasiado teórica</i>	118
Utilidade\Utilidade\Inútil ou pouco útil\Valorização da experiência anterior	<i>Superior à formação, valido mais a experiência</i>	148
Utilidade\Utilidade\Inútil ou pouco útil\Valorização da experiência anterior	<i>no entanto considero que a melhor preparação consegui-a passando por todos os cargos de gestão intermédia e como assessora da direção e do diretor do centro de formação (CFAE), pois foi mais prática</i>	149
Utilidade\Utilidade\Inútil ou pouco útil\Valorização da experiência anterior	<i>Excelente a aprendizagem prática</i>	152
Utilidade\Utilidade\Inútil ou pouco útil\Valorização da experiência anterior	<i>Foi uma preparação de índole eminentemente prática resultante da responsabilidade em cargos em estruturas intermédias</i>	164
Utilidade\Utilidade\Inútil ou pouco útil\Valorização da experiência anterior	<i>no entanto foi mais preponderante o aprender fazendo</i>	165
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Valorização da experiência anterior	<i>Foi mais útil a experiência adquirida durante os anos passados no cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo do que o curso ministrado pelo INA</i>	219
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Valorização da experiência anterior	<i>A experiência profissional foi mais útil que as formações</i>	324
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Valorização da experiência anterior	<i>A experiência profissional adquirida ao logos dos anos a par de atividades empresariais privadas, contribuíram significativamente para esta preparação</i>	214
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Pouco útil	<i>Pouco útil</i>	26
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Pouco útil	<i>foi pouco útil</i>	61
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Pouco útil	<i>Pouco</i>	207
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Pouco útil	<i>Útil, mas não suficiente</i>	278
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Pouco útil	<i>Pouco</i>	320
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Pouco útil	<i>Pouco útil</i>	339
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Muito pouco útil"	<i>Muito pouco útil</i>	53
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Muito pouco útil"	<i>Muito pouco útil.</i>	101
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Muito pouco útil"	<i>Muito pouco</i>	140
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Muito pouco útil"	<i>Muito pouco</i>	216

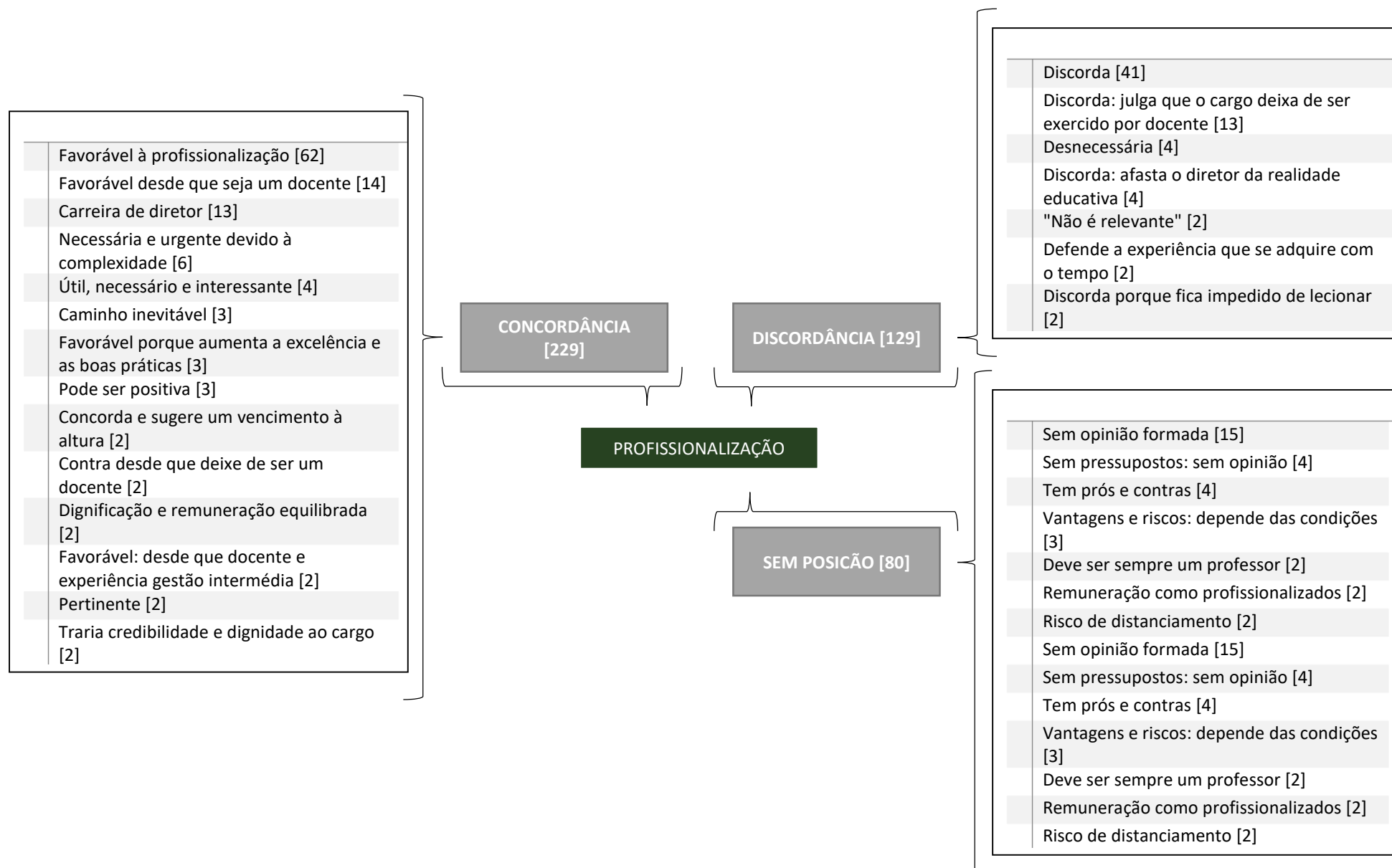
CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Muito pouco útil"	<i>Sinceramente considero-a muito pouco relevante para o desempenho do cargo</i>	438
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Formação pouco prática	<i>Em regra, pouco contextualizada e articulada com a prática efetiva da direção duma escola. Demasiado teórica, mesmo quando supostamente prática, na medida em que a prática tinha muito de irrelevante para o exercício do cargo</i>	473
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Formação pouco prática	<i>bastante teórica não adaptada ao cargo</i>	482
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Formação pouco prática	<i>Penso que a preparação devia assumir um cariz mais prático</i>	321
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Insuficiente em algumas áreas	<i>Não suficientemente. O desempenho do cargo é muito exigente, na medida em que TUDO está concentrado na figura do Diretor</i>	210
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Insuficiente em algumas áreas	<i>embora insuficiente em alguns aspetos</i>	376
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Insuficiente em algumas áreas	<i>mas continua a ser insuficiente nalgumas áreas</i>	387
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Recursos humanos	<i>e de recursos humanos</i>	269
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Recursos humanos	<i>no que diz respeito nomeadamente à gestão de recursos humanos</i>	441
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Recursos humanos	<i>e recursos humanos</i>	484
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "A formação académica não se mostrou relevante"	<i>A formação académica não se mostrou relevante</i>	214
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "A formação académica não se mostrou relevante"	<i>A universitária (pós-graduação) foi pouco relevante</i>	404
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "A preparação foi demasiado teórica e pouco prática"	<i>A preparação foi demasiado teórica e pouco prática</i>	101
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "A preparação foi demasiado teórica e pouco prática"	<i>Demasiado teórica</i>	344
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Nada" útil	<i>Nada</i>	94
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Nada" útil	<i>de resto a formação pouco ou nada acrescentou à minha preparação para o cargo de diretor</i>	309
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Deficitária: gestão financeira	<i>e deficitária noutros, nomeadamente no que respeita à gestão financeira</i>	167
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Deficitária: gestão financeira	<i>mas pouco específica nalgumas áreas que são importantes como a gestão financeira</i>	269
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Incidindo sobre aspetos administrativos e legislativos	<i>incidindo principalmente sobre aspetos administrativos e legislativos</i>	344

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Incidindo sobre aspetos administrativos e legislativos	<i>Apresentação da legislação e orientação sobre os procedimentos administrativos/burocráticos</i>	465
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "acrescentou pouco face à elevada experiência que tinha"	<i>A formação académica acrescentou pouco face à elevada experiência que tinha do cargo</i>	180
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Bastante reduzida a que foi proporcionada"	<i>Bastante reduzida a que foi proporcionada</i>	82
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "mestrado é muito teórico"	<i>mestrado é muito teórico</i>	149
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "muito incompleta"	<i>muito incompleta</i>	511
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Não foi" útil	<i>Não foi</i>	129
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Para além de alguma formação técnica de pouco valeu"	<i>Para além de alguma formação técnica de pouco valeu</i>	250
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "Pode-se ser um excelente diretor sem formação especializada"	<i>Ser Diretor é um caminho que se faz com o tempo. Pode-se ser um excelente diretor sem formação especializada. No entanto se falhar o sentido ético, a visão do mundo em globalização, a visão de futuro para os jovens e para toda a comunidade, tudo falha</i>	122
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ "pouco relevante"	<i>pouco relevante</i>	497
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ A formação orientada para a gestão, não para a liderança	<i>A formação encontra-se orientada para a gestão escolar, não para a liderança. Um diretor tem de ser um líder, não pode ser um mero gestor. Liderar significa ver mais longe, indicar caminhos a trilhar, ser - muitas vezes - farol. A formação aponta apenas para a gestão, é burocrática e de cariz administrativo</i>	250
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ Apenas para garantir condição de opositor ao concurso	<i>Apenas para garantir a condição de opositor ao concurso</i>	309
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ Carência de uma formação mais prática	<i>Carecemos de aspetos mais práticos</i>	278
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ Devido à instabilidade legislativa não é útil na área executiva	<i>mas a parte executiva não foi e não será enquanto a mudança de legislação se processar ao minuto</i>	1
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ Faltou formação na gestão dos "mega agrupamentos"	<i>No contexto de mudança (criação de "Mega-agrupamentos"), que exige novas perspetivas de gestão, não foi dada formação</i>	64
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ Formação muito genérica	<i>A formação foi muito geral e pouco aplicada em casos práticos</i>	449
Utilidade\Inútil ou pouco útil\ Gestão pedagógica - pouco relevante	<i>A de gestão pedagógica foi pouco relevante</i>	163

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Ineficaz na dimensão técnica e prática	<i>ineficaz (de eficácia reduzida) na dimensão técnica e prática</i>	93
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Inútil no que concerne procedimentos jurídicos e disciplinares	<i>procedimentos jurídicos e disciplinares, a formação académica adquirida de nada serviu</i>	42
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Inútil no que concerne à contratação pública	<i>contratação pública</i>	42
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Inútil no que concerne à gestão financeira	<i>Mas em áreas vitais, como a gestão financeira</i>	42
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Leitura e interpretação da legislação	<i>Hoje, após a experiência que tenho, iria fazer formação em temas mais especializados, como seja a leitura e interpretação de leis</i>	285
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Maior peso na área administrativo-financeira	<i>com um peso superior nas áreas administrativa e financeira</i>	321
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Oferta formativa não corresponde à qualidade	<i>Porém, as competências do diretor exigem uma diversidade e especificidade de formação que não tem sido facultada nem pela tutela, nem por instituições de ensino superior ou outras. Nem sempre oferta de formação corresponde a qualidade de formação</i>	418
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Quase não se repercutiu na realidade	<i>Quase que não se repercutiu na atividade real que esta cargo exige</i>	169
Utilidade\Inútil ou pouco útil\Áreas desajustadas	<i>outras foram desajustadas e por isso ineficazes</i>	310
Utilidade\Utilidade\Sem formação em administração escolar\Experiência anterior	<i>A minha preparação foi-se fazendo após a minha tomada de posse como vice-presidente do Conselho Executivo em 2003</i>	98
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Experiência anterior	<i>A experiência enquanto vice-presidente e mais tarde como adjunto permitiram reunir experiência e conhecimento para assumir o cargo</i>	146
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Experiência anterior	<i>Desempenho de funções dirigentes na Função Pública e Presidente do Conselho Diretivo ou Executivo</i>	222
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Experiência anterior	<i>A Experiência ao longo dos anos de serviço contribui para a minha formação</i>	248
Utilidade\Sem formação em administração escolar\ "Não tive formação"	<i>Não tive formação</i>	335
Utilidade\Sem formação em administração escolar\ "Não tive formação"	<i>Não tive qualquer preparação académica.</i>	401

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Utilidade\Sem formação em administração escolar\ "A experiência como professor nesta escola durante 40 anos"	<i>A experiência como professor nesta escola durante 40 anos</i>	135
Utilidade\Sem formação em administração escolar\ "Quase não tive"	<i>Quase não tive</i>	174
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Experiências profissionais anteriores	<i>Não tive qualquer formação com exceção das experiências profissionais anteriores</i>	3
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Formação em Direito	<i>Licenciatura em Direito</i>	57
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Formação em Economia	<i>A minha formação em Economia permitiu-me ter alguns conhecimentos na parte financeira</i>	245
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Formação em Sociologia	<i>A área da minha formação foi útil na medida em que seja do ponto de vista sociológico, seja do ponto de vista psicológico e mesmo antropológico ao longo da mesma adquirir instrumentos que se revelaram importantes no desenvolvimento da minha ação ou no desempenho do cargo de diretor</i>	25
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Licenciatura via ensino	<i>Licenciatura em via de Ensino com relevância</i>	528
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Preparação através da aprendizagem com outros mais experientes	<i>A minha preparação foi fruto do trabalho com outros diretores/presidentes de conselhos diretivos enquanto elemento de Comissão Instaladora/Conselhos diretivos</i>	401
Utilidade\Sem formação em administração escolar\Valorização da experiência docente	<i>A base da minha formação atual foi a experiência como docente em diversos níveis de ensino (mesmo no ensino superior) e foi-me extremamente útil pois acredito que a formação académica sem a visão que a experiência proporciona redundou em inadequação e fracasso</i>	206

Anexo XXXX – Mapa mental de “profissionalização”



**CONCORDÂNCIA COM A PROFISSIONALIZAÇÃO
[229]**

Favorável à profissionalização [62]
Favorável desde que seja um docente [14]
Carreira de diretor [13]
Necessária e urgente devido à complexidade [6]
Útil, necessário e interessante [4]
Caminho inevitável [3]
Favorável porque aumenta a excelência e as boas práticas [3]
Pode ser positiva [3]
Concorda e sugere um vencimento à altura [2]
Contra desde que não deixe de ser um docente [2]
Dignificação e remuneração equilibrada [2]
Favorável: desde que docente e experiência gestão intermédia [2]
Pertinente [2]
Traria credibilidade e dignidade ao cargo [2]
"Cada vez se justifica mais" [1]
"Deveria ser seriamente considerado" [1]
"É aliciante" [1]
"É importante e crucial" [1]
"É preciso dignificar mais esta carreira" [1]
"É uma opção a considerar" [1]
"Em certa medida é uma mais" [1]
"experiência acumulada que é benéfica" [1]

"fundamental profissionalizar a gestão" [1]
"Importante" [1]
"Não tenho objeções de fundo" [1]
"Necessária para o desenvolvimento organizacional" [1]
"O único caminho positivo" [1]
"Parece ser a melhor forma de especializar a função" [1]
"pau de dois bicos", contudo inevitável dada a complexidade [1]
"Pode ser um bom complemento" [1]
"Seria certamente uma mais-valia" [1]
"Seria vantajoso e lógico" [1]
"um aspeto a ter em conta" [1]
"Um passo para a dignificação das escolas e dos diretores" [1]
A partir de um número de anos faz sentido [1]
Adequada e necessária [1]
Aproveitando a experiência dos diretores [1]
Assumir a especificidade da carreira [1]
Caminho a seguir, desde que seja um professor [1]
Carreira comporta autonomia, reconhecimento e responsabilização [1]
Carreira regulamentada, acesso a docentes e reversível [1]
Carreira: concurso nacional, sem "jogos políticos nos CG" [1]
Clarificação da posição, remuneração condigna [1]

Com formação adequada e contínua: hipótese a ponderar [1]
Concorda desde que com uma exigente preparação [1]
Concorda desde que um docente com formação em gestão pública [1]
Concorda porque permite a melhoria contínua [1]
Concorda se acarretar mais segurança no desempenho da função [1]
Concorda se houver separação entre administrativa e pedagógica [1]
Concorda, desde que a formação inicial seja na docência [1]
Concorda, desde que c/ formação e experiência docente [1]
Concorda, desde que com experiência docente e gestão intermédia [1]
Concorda, desde que seja docente há 15 ou mais anos [1]
Concorda, mas não é a única hipótese para ser bom diretor [1]
Concorda: com formação adequada e supervisão da comunidade local [1]
Concorda: docentes com formação especializada [1]
Concorda: exige muita responsabilidade e conhecimento [1]
Concorda: não sendo restrita a docentes [1]
Concorda: o diretor não deve ficar refém de grupos [1]

Concorda: o investimento em formação seria mais sistemático [1]

Concorda: posição hierárquica diferente provoca constrangimento [1]

Concorda: sem distanciamento da sala de aula [1]

Conhecedores, formação, acompanhamento e dignidade da carreira [1]

Conhecimento da realidade da escola [1]

Decisiva para melhorar o trabalho [1]

Depende do perfil, permeabilidade e não somente um curso [1]

Desde que a remuneração acompanhe o estatuto [1]

Desde que com formação na área e experiência no cargo [1]

Desde que com um tempo mínimo [1]

Desde que desempenhada por um docente de carreira [1]

Desde que lecionem [1]

Desde que não deixe de lecionar [1]

Desde que não implique separação entre os *stakeholders* [1]

Desde que não inviabilize futuramente outras funções [1]

Desde que se mantenha uma liderança pedagógica [1]

Desde que seja um docente que opte pela carreira de diretor [1]

Desde que seja um profissional da educação [1]

Desde que tenham tido ligação com o sistema educativo [1]

Desempenho específico e abrangente [1]

Desenvolveria uma carreira hierarquizada [1]

Devia ser implementada, preparação adequada e autonomia [1]

Devia ser reconhecida após o PFLI [1]

Devidamente enquadrada com a descentralização e autonomia [1]

É urgente: melhor vencimento [1]

Em real contexto de trabalho [1]

Essencial [1]

Essencial porque traz proteção jurídica [1]

Exigências técnicas e disponibilidade [1]

Extrema importância: formação adequada [1]

Fase experimental [1]

Favorável à rotatividade entre escolas [1]

Favorável, mas com reservas no contexto atual [1]

Favorável: permitirá um distanciamento necessário cargo [1]

Forma de desenvolvimento: ligado ao processo ensino aprendizagem [1]

Formação, possível rentabilizar a prática numa carreira [1]

Fundamental [1]

Fundamental para uma gestão de qualidade [1]

Importante: depois de avaliados e certificados [1]

Inevitabilidade [1]

Interessante [1]

Múltiplas respostas, experiência continuada e formação [1]

Não concorda totalmente [1]

Não é garantia de qualidade [1]

Não vê inconvenientes: com autonomia e melhor vencimento [1]

Natural [1]

Necessária [1]

Necessária, face às exigências atuais [1]

Para "servir os outros e o Estado" [1]

Pode ser uma mais-valia para a escola [1]

Pode ser útil [1]

Positivo, desde que não se "tecnocratize" o cargo [1]

Possível, mas não urgente [1]

Profissionalização faz sentido se não forem docentes [1]

Reconhecimento perante a comunidade [1]

Reequacionar compensação e assessorias jurídica e administrativa [1]

Responsabilização e eficácia do diretor [1]

Semelhante à carreira de inspetor e com salário de dirigente [1]

Sondagem: consenso nacional, associar a formação e a seleção [1]

Suplemento remuneratório adequado e maior autonomia [1]

Um passo, rumo à autoridade [1]

Urgente: diretores sem formação durante muitos anos aguentaram [1]

Vantajosa [1]

Volatilidade das políticas, vencimento desadequado, assessorias [1]

DISCORDÂNCIA COM A PROFISSIONALIZAÇÃO [129]

Discorda [41]

Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente [13]

Desnecessária [4]
Discorda: afasta o diretor da realidade educativa [4]
"Não é relevante" [2]
Defende a experiência que se adquire com o tempo [2]
Discorda porque fica impedido de lecionar [2]
A escola não pode ser vista como uma "repartição pública" [1]
Assessorias da área da economia, finanças e jurídica [1]
Considera inadequada pela especificidade e contexto [1]
Contra a profissão de diretor [1]
Contra diretores sem experiência docente [1]
Contra: defende a eleição pelos pares ou por um conselho [1]
Defende uma carreira: corporativismo perturba interesse alunos [1]
Defende uma gestão colegial [1]
Depende do perfil do diretor, não aporta qualidade [1]
Desnecessária: importante é a formação [1]
Desnecessário, deve ser cooptado entre os docentes da escola [1]
Deverá ser sempre um professor com assessorias [1]
Deverá ser um cargo de eleição [1]
Diretores nunca deveriam deixar de ter componente letiva [1]
Diretores, conhecedores da escola e não apenas profissionais [1]
Discorda devido à legislação, falta de autonomia e burocracia [1]
Discorda porque deixaria de dar aulas [1]

Discorda porque deve ser uma função temporária [1]
Discorda: "a direção deve ser da escola e para escola" [1]
Discorda: desempenho de cargos de liderança [1]
Discorda: não dependerá da prestação de contas à comunidade [1]
Discorda: necessária outra dinâmica nos cursos especialização [1]
Discorda: o diretor não pode ser um mero administrativo [1]
Discorda: o diretor tem de conhecer o seu agrupamento [1]
Duvida a sua real importância [1]
Duvida da eficácia [1]
É importante o conhecimento concreto das situações [1]
Especialização: docentes de carreira como professores titulares [1]
Falsa questão: "não se é (...) está-se diretor" [1]
Formação específica e escolhido entre os pares [1]
Indesejável [1]
Irrelevante [1]
Levará ao isolamento do cargo [1]
Mais uma burocracia como outras [1]
Não aporta nada de positivo: importância da formação [1]
Não concorda com a carreira de diretor [1]
Não considera pertinente [1]
Não contribui para um melhor desempenho [1]
Não é essencial [1]

Não é positivo porque pode perder o contacto com a escola [1]
Não é relevante para o sistema [1]
Não garante qualidade, depende do carácter [1]
Não melhora a escola e os resultados educativos [1]
Não quer transformar uma escola numa empresa [1]
Não se justifica [1]
Nos moldes atuais discorda [1]
O atual com algumas melhorias [1]
O cargo de direção deve ser uma etapa [1]
Pode afastar o docente do essencial [1]
Prática docente e aceitação da comunidade são essenciais [1]
Retira conhecimento do meio [1]
Risco de ter diretores desconhecedores da pedagogia para sucesso [1]
Tender-se-ia para uma gestão meramente burocrática [1]
"A escola não é uma empresa" [1]
"A profissionalização faz-se exercendo" [1]
"Carreira poderá não ser a melhor solução" [1]
"Insuficiente" [1]
"Não creio que leve a algum lado" [1]
"Não entendo que seja fundamental" [1]
"Não me parece uma questão relevante" [1]
"um diretor de escola que saia do corpo docente da escola" [1]
SEM POSIÇÃO QUANTO À PROFISSIONALIZAÇÃO [80]

Sem opinião formada [15]
Sem pressupostos: sem opinião [4]
Tem prós e contras [4]
Vantagens e riscos: depende das condições [3]
Deve ser sempre um professor [2]
Remuneração como profissionalizados [2]
Risco de distanciamento [2]
"Existe um bom nível de preparação" [1]
"Interessante tema de debate" [1]
"O diretor deverá ser sempre um docente" [1]
"Os diretores devem ser sempre professores" [1]
"Pessoas da área - educadores" com formação específica [1]
"remuneração é ridícula" [1]
A legislação não prevê [1]
A lei já permite que qualquer gestor exerça as funções [1]
A ligação com a comunidade é importante [1]
Atualmente, não é prioridade, exige preparação e uma carreira [1]
Complexidade exige // eleito pela comunidade [1]
Conhecimentos e formação específicos: não apenas gestor [1]
Contra os interesses exteriores à escola [1]
Depende da proposta e as orientações do MEC [1]
Deve ser sempre um professor com formação para o cargo [1]
Deve ser um docente de carreira [1]

Deve ser um professor com especialização e liderança de equipas [1]
Devem ser professores [1]
Dificuldade de tempo para formação [1]
Dignificação do cargo [1]
Diretor deve conhecer a escola e ter empatia com os colegas [1]
Dúvida da operacionalização e da eficácia [1]
Dúvidas, no entanto perderam-se as dúvidas com os inspetores [1]
Favorável ao mesmo vencimento independentemente do escalão [1]
Formação para além da pedagógica [1]
Maior autonomia, avaliação e acompanhamento do cargo [1]
Ideia infeliz com aspetos positivos [1]
Importante discutir [1]
Importante para os diretores que querem fazer carreira [1]
Impossível desde que se mantenham responsabilidades e ordenado [1]
Limite mandatos não é compatível com a profissionalização [1]
Melhorar a formação dos diretores e deve ter sensibilidade [1]
Merece discussão aprofundada: maior autonomia [1]
Missão em prol das crianças [1]
"Frac" [1]
"suporte do sistema" [1]
Não apenas detentor de formação, mas com experiência [1]
Não parece exequível [1]

Não se opõe, duvida de um diretor em qualquer comunidade [1]
Não se pronuncia, valoriza a formação e a mentoria [1]
Os diretores deverão ser docentes [1]
Poderá ser positivo, mas não resolve os problemas atuais [1]
Recrutamento entre docentes: com formação adequada [1]
Remuneração adequada [1]
Sem autonomia não vale a pena pensar no assunto [1]
Tem dúvidas, chama atenção ao lado das relações humanas [1]
Tem dúvidas: não pode perder a "vocação de docente" [1]
Útil para quem não tem experiência [1]

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Considero que será fundamental a continuidade do trabalho desenvolvido pelo diretor, devendo considerar-se a sua profissionalização</i>	4
Profissionalização\Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo com a profissionalização do cargo de diretor</i>	10
Profissionalização\Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo plenamente</i>	13
Profissionalização\Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo totalmente</i>	28
Profissionalização\Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>concordo</i>	30
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Seria uma mais-valia</i>	32
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>É um caminho a seguir</i>	36
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	39
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>concordo</i>	45
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Acho uma excelente ideia</i>	46
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Sou totalmente a favor</i>	53
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Já é tempo de avançar, atendendo às dificuldades que resultam de se ser um interpares</i>	60
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>É importante, mas sobretudo porque os formandos são Diretores e trocam muita informação e procedimentos entre eles</i>	63
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Muito importante</i>	68
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	79
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Indispensável</i>	89
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>À medida que vou exercendo o cargo, e apesar de ter algumas questões de princípio e reconhecer algumas desvantagens, cada vez mais estou</i>	102

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>convencido das vantagens da profissionalização dos diretores para a melhoria das escolas</i>	
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Penso que seria positivo, mas profissionalizar alguém para um cargo, investir-se nesse aspecto e posteriormente impedi-lo de exercer, não faz muito sentido</i>	115
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo totalmente</i>	121
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Deve acontecer</i>	123
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	129
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Estou de acordo</i>	141
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	151
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>É uma boa solução</i>	153
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>concordo totalmente</i>	160
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Penso que seria uma ótima solução</i>	170
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo inteiramente</i>	184
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	195
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	202
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>100% a favor</i>	225
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	249
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	258
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo plenamente</i>	281
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	294
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>concordo</i>	305
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	312
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Regra geral, sou a favor</i>	314
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	323
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Não tenho uma ideia totalmente formada. No que me diz respeito, possivelmente aceitaria</i>	334
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo em parte</i>	335

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Sou a favor</i>	339
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	345
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Poderia ser um caminho...</i>	360
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Atualmente, e tendo em consideração o exposto antes, CONCORDO plenamente</i>	378
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	380
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Seria positivo</i>	383
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	397
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo totalmente</i>	406
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo absolutamente</i>	424
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	432
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	442
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>concordo</i>	450
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Considero que é um caminho que deve ser ponderado e até apostar na profissionalização</i>	465
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	473
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	474
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	475
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	476
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	495
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>concordo</i>	499
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	501
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo totalmente</i>	502
Profissionalização\Concordância\Favorável à profissionalização	<i>Concordo</i>	503
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Concordo com a sua necessidade, desde que se assegure que esta é realizada por docentes. Creio que entregar a gestão deste cargo a especialistas não docentes acarreta questões delicadas de índole didático-pedagógica que devem ser acauteladas</i>	8

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Concordo, desde que seja uma especialização para docentes</i>	26
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Faz sentido, mas com contacto obrigatório com as atividades letivas (deve ser professor e deve dar aulas, pelo menos em alguns períodos. Como professor de base, entendo que o trabalho de diretor não deve distanciar-se do trabalho letivo, sob risco de se tornar numa gestão afastada da pedagogia</i>	44
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Considero uma parte importante, mas muito mais importante é o conhecimento do "terreno" e da comunidade educativa (como trabalhar com ela)</i>	52
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>É fundamental e deve ser exigida competência técnica e perfil adequado mas tendo como base a área do ensino (ser docente)</i>	82
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Concordo, desde que os diretores sejam docentes</i>	91
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Profissionalização dos diretores sim, mas com uma condição: têm que ser docentes! Só os professores compreendem a vida de uma escola</i>	103
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Concordo com a profissionalização dos diretores, desde que o requisito seja serem docentes de carreira e cujos critérios de integração sejam claros e discutidos com os interessados</i>	104
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Considero fundamental (desde que os diretores continuem a ser os professores)</i>	148
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>concordo se forem docentes</i>	152
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Não sou contra, contudo, acho que devem ser professores a gerir as escolas, eventualmente, poderão separar-se áreas (administrativa e pedagógica)</i>	172
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>É uma possibilidade, no entanto o diretor deverá ter sido um docente</i>	192
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>Não tenho qualquer tipo de oposição a tal fato, desde que os mesmos sejam obrigatoriamente docentes.</i>	467

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>Sendo aberta a possibilidade de acesso a não docentes discordo totalmente, pois a experiência e o conhecimento da profissão docente é imperativa e fundamental para o exercício do cargo</i>	
Profissionalização\Concordância\Favorável desde que seja um docente	<i>desde que sejam docentes nada a opor</i>	480
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Concordo inteiramente. Deve haver uma carreira de diretores</i>	2
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Deve existir uma carreira própria</i>	7
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>acrescentado que deve abrir a porta para uma carreira à parte de gestor escolar</i>	15
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Diretor devia ser um cargo de carreira</i>	24
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Penso que seria útil haver uma carreira própria, uma vez que o investimento pessoal e profissional é desperdiçado</i>	43
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Devia ser criada uma carreira em que fosse exigida a profissionalização devido às exigências inerentes ao exercício do cargo</i>	106
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Acho que devia existir uma carreira para os diretores</i>	180
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Considero que a carreira de diretor poderia potenciar o saber/fazer específico e a motivação</i>	200
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Seria vantajosa a criação de uma carreira específica</i>	240
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Concordo</i>	251
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Concordo completamente, devendo existir uma carreira própria no sentido de um salto qualitativo nas dinâmicas das escolas</i>	461
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Deveriam ter uma carreira própria e específica</i>	464
Profissionalização\Concordância\Carreira de diretor	<i>Concordo. Penso que se deveria criar a carreira de diretor, sujeita a requisitos específicos</i>	182
Profissionalização\Concordância\Necessária e urgente devido à complexidade	<i>É necessária para a complexidade que se impôs</i>	58
Profissionalização\Concordância\Necessária e urgente devido à complexidade	<i>É uma necessidade</i>	64

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Necessária e urgente devido à complexidade	<i>- está atrasada</i>	69
Profissionalização\Concordância\Necessária e urgente devido à complexidade	<i>Sou favorável à profissionalização dos diretores, dadas as exigências que se lhe colocam hoje</i>	108
Profissionalização\Concordância\Necessária e urgente devido à complexidade	<i>Julgo que deveria ser o mais rapidamente possível. Só assim se dará valor a um cargo tão desgastante e exigente</i>	118
Profissionalização\Concordância\Necessária e urgente devido à complexidade	<i>Penso que é uma mais-valia para as exigências inerentes ao desempenho do cargo</i>	175
Profissionalização\Concordância\Útil, necessário e interessante	<i>Acho que seria útil e interessante</i>	343
Profissionalização\Concordância\Útil, necessário e interessante	<i>Penso que será útil</i>	411
Profissionalização\Concordância\Útil, necessário e interessante	<i>Penso que é de todo útil e necessário a profissionalização do cargo de diretor</i>	462
Profissionalização\Concordância\Útil, necessário e interessante	<i>útil</i>	512
Profissionalização\Concordância\Caminho inevitável	<i>Penso que será um caminho inevitável</i>	130
Profissionalização\Concordância\Caminho inevitável	<i>Tenho ainda muitas dúvidas embora a minha reflexão pessoal sobre o exercício deste cargo me leve cada vez mais a pensar que esse tem que ser o caminho. Cada vez há menos espaço para amadorismo e voluntarismo</i>	243
Profissionalização\Concordância\Caminho inevitável	<i>Será um caminho a percorrer a médio prazo</i>	479
Profissionalização\Concordância\Favorável porque aumenta a excelência e as boas práticas	<i>Julgo que é determinante para o bom desempenho do cargo e aumenta as boas práticas</i>	23
Profissionalização\Concordância\Favorável porque aumenta a excelência e as boas práticas	<i>vejo-a como uma possibilidade de desenvolvimento e desempenho profissional de excelência</i>	35
Profissionalização\Concordância\Favorável porque aumenta a excelência e as boas práticas	<i>Poderia contribuir para a melhoria do seu desempenho</i>	140
Profissionalização\Concordância\Pode ser positiva	<i>Pode ser um fator positivo</i>	75
Profissionalização\Concordância\Pode ser positiva	<i>Considero positiva</i>	245
Profissionalização\Concordância\Pode ser positiva	<i>Pode ser positivo</i>	446
Profissionalização\Concordância\Concorda e sugere um vencimento à altura	<i>parece-me bem mas o aspeto remuneratório não é de somenos uma vez que essa profissionalização deveria ser acompanhada de um vencimento à altura da responsabilidade do cargo</i>	158

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Concorda e sugere um vencimento à altura	<i>Penso de forma favorável, na medida em que o que temos no momento é o seguinte: um qualquer docente, com espírito de missão e com formação em Administração Escolar, desempenha o cargo, pelo menos durante um mandato. Depois, por exaustão devido à pressão e responsabilidades, sai, entrando outro... Refiro que a exigência do cargo não é compatível com a remuneração auferida</i>	210
Profissionalização\Concordância\Contra desde que deixe de ser um docente	<i>Sou contra desde que os diretores deixem de ser professores com conhecimentos profundos da escola que irão dirigir a comunidade</i>	12
Profissionalização\Concordância\Contra desde que deixe de ser um docente	<i>Concordo mas devem sempre ser docentes</i>	297
Profissionalização\Concordância\Dignificação e remuneração equilibrada	<i>1. Criar a carreira de Diretor é uma necessidade premente! Só assim poderemos dignificar o seu papel, remunerando-o também de forma equilibrada e digna, dada a sua missão e responsabilidade</i>	514
Profissionalização\Concordância\Dignificação e remuneração equilibrada	<i>Poderá ser uma hipótese a considerar se procurarmos dignificar o seu estatuto remuneratório</i>	518
Profissionalização\Concordância\Favorável: desde que docente e experiência gestão intermédia	<i>Não me choca desde que se cumpra o que referi no ponto 21 (O diretor deverá ter experiência prévia como professor/pedagogo e, desejavelmente, passar pela coordenação de órgãos de gestão intermédia, um mínimo de 5 anos)</i>	126
Profissionalização\Concordância\Favorável: desde que docente e experiência gestão intermédia	<i>será necessário a prática docente e de cargos de gestão intermédia</i>	14
Profissionalização\Concordância\Pertinente	<i>Pertinente</i>	366
Profissionalização\Concordância\Pertinente	<i>Acho pertinente</i>	508
Profissionalização\Concordância\Traria credibilidade e dignidade ao cargo	<i>Faz todo o sentido e traria outra credibilidade ao cargo</i>	143
Profissionalização\Concordância\Traria credibilidade e dignidade ao cargo	<i>Considero ser uma forma de dignificar o cargo</i>	156
Profissionalização\Concordância\"Cada vez se justifica mais"	<i>Cada vez se justifica mais</i>	382

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\ "Deveria ser seriamente considerado"	<i>Deveria ser seriamente considerado</i>	410
Profissionalização\Concordância\ "Em certa medida é uma mais-valia"	<i>Em certa medida é uma mais-valia</i>	296
Profissionalização\Concordância\ "experiência acumulada que é benéfica"	<i>É positivo, porque há uma experiência acumulada que é benéfica</i>	445
Profissionalização\Concordância\ "fundamental profissionalizar a gestão"	<i>Penso que é fundamental profissionalizar a gestão</i>	529
Profissionalização\Concordância\ "Importante"	<i>Penso que seria importante</i>	530
Profissionalização\Concordância\ "Necessária para o desenvolvimento organizacional"	<i>Necessária para o desenvolvimento organizacional das Escolas</i>	433
Profissionalização\Concordância\ "Não tenho objeções de fundo"	<i>Não tenho objeções de fundo</i>	541
Profissionalização\Concordância\ "O único caminho positivo"	<i>O único caminho positivo será essa profissionalização</i>	482
Profissionalização\Concordância\ "Parece ser a melhor forma de especializar a função"	<i>Parece ser a melhor forma de especializar a função</i>	301
Profissionalização\Concordância\ "pau de dois bicos", contudo inevitável dada a complexidade	<i>Exatamente o que penso do martelo, tanto serve para esculpir uma obra de arte como esmagar o crânio a alguém. Um pau de dois bicos. Inevitável no contexto da complexidade social</i>	201
Profissionalização\Concordância\ "Pode ser um bom complemento"	<i>Pode ser um bom complemento</i>	507
Profissionalização\Concordância\ "Seria certamente uma mais valia"	<i>Seria certamente uma mais-valia</i>	489
Profissionalização\Concordância\ "Seria vantajoso e lógico"	<i>Seria vantajoso e lógico</i>	511
Profissionalização\Concordância\ "um aspeto a ter em conta"	<i>Deveria ser um aspeto a ter em conta</i>	333
Profissionalização\Concordância\ "Um passo para a dignificação das escolas e dos diretores"	<i>Será um passo em frente para a dignificação das escolas e dos diretores perante a tutela, pais, professores e assistentes</i>	492
Profissionalização\Concordância\ "É aliciante"	<i>É aliciante</i>	435
Profissionalização\Concordância\ "É importante e crucial"	<i>É importante e crucial</i>	408

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\ "É preciso dignificar mais esta carreira"	<i>Sou a favor da profissionalização dos diretores. É preciso dignificar mais esta carreira</i>	422
Profissionalização\Concordância\ "É uma opção a considerar"	<i>É uma opção a considerar</i>	300
Profissionalização\Concordância\A partir de um número de anos faz sentido	<i>Penso que a partir de um certo número de anos de experiência se justifica e faz todo o sentido</i>	379
Profissionalização\Concordância\Adequada e necessária	<i>Adequada e necessária</i>	194
Profissionalização\Concordância\Aproveitando a experiência dos diretores	<i>- É uma melhoria que pode ser introduzida, aproveitando a experiência e o saber acumulado por todos os diretores de escolas</i>	521
Profissionalização\Concordância\Assumir a especificidade da carreira	<i>Seria importante assumir a especificidade da carreira, que elimine, por ex., o "absurdo" de um diretor ter que se sujeitar à obrigatoriedade da observação de aulas, quando o exercício do cargo não se coaduna com a disponibilidade semanal que uma turma exige</i>	221
Profissionalização\Concordância\Caminho a seguir, desde que seja um professor	<i>Penso que será esse o caminho, aproveitando o Know-how dos que já desempenharam o cargo e que queiram concorrer. Porque se não for um professor, a parte essencial de uma escola - a gestão pedagógica ficará comprometida</i>	390
Profissionalização\Concordância\Carreira comporta autonomia, reconhecimento e responsabilização	<i>Se se referem à criação da carreira de Diretor Escolar, sou a favor por comportar com ela uma maior autoridade e reconhecimento por parte da comunidade educativa assim como uma maior responsabilização dos titulares do cargo</i>	523
Profissionalização\Concordância\Carreira regulamentada, acesso a docentes e reversível	<i>Julgo que a carreira de diretor deveria estar regulamentada, devendo o acesso ser reservado apenas a docentes de carreira e reversível, isto é, atingindo-se a limitação de mandatos de diretor ou por opção pessoal, deveria ser possível regressar à carreira docente</i>	303
Profissionalização\Concordância\Carreira: concurso nacional, sem "jogos políticos nos CG"	<i>Seria o ideal. Deveria haver uma carreira de diretores em que os mesmos concorreriam a nível nacional. Deste modo deixaria de haver jogos políticos pouco recomendáveis no seio dos conselhos gerais</i>	83
Profissionalização\Concordância\Clarificação da posição, remuneração condigna	<i>Penso que é o caminho obrigatório a seguir. Os diretores encontram-se num incompreensível limbo, em que não são considerados formalmente</i>	493

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>dirigentes mas têm responsabilidades e exigências enquanto tal. Do mesmo modo, a profissionalização clarificaria a posição do diretor nas instituições e perante a comunidade e permitiria eliminar uma injustiça flagrante e redutora perante a escola, inserindo uma tabela remuneratória condigna - é a única organização em que o topo ganha muitas vezes um vencimento inferior aos seus subordinados, sendo que tal induz menoridade ao cargo. Do mesmo modo, a insuficiente diferenciação desta função em relação ao número de alunos e dimensão dos agrupamentos, leva a injustiça interna em comparação com outros pares</i>	
Profissionalização\Concordância\Com formação adequada e contínua: hipótese a ponderar	<i>Com a formação adequada e continua é uma hipótese a ponderar e que não me desagrada</i>	285
Profissionalização\Concordância\Concorda desde que com uma exigente preparação	<i>Não sei se resolve qualquer problema. Se essa profissionalização implicar uma boa e exigente preparação, estou de acordo. Se resultar numa mera perpetuação de docentes no desempenho de cargos, sem terem a necessária preparação, capacidade de gerir, mobilizar, dinamizar, mudar e melhorar, a profissionalização apenas perpetua os problemas. Tenho instalada alguma desconfiança em relação a algumas práticas. Sem essa desconfiança, a resposta seria sim</i>	51
Profissionalização\Concordância\Concorda desde que um docente com formação em gestão pública	<i>Estou de acordo, desde que recrutados entre professores e com formação em gestão na função pública e não, como até agora, especificamente nas escolas (afinal o trabalho burocrático, a gestão económica e financeira, a gestão de recursos humanos, etc., são exercidas de forma muito similar (se não a mesma) em todos os serviços públicos</i>	289
Profissionalização\Concordância\Concorda porque permite a melhoria contínua	<i>Concordo, pois permite evoluir e trabalhar para a melhoria contínua</i>	237
Profissionalização\Concordância\Concorda se acarretar mais segurança no desempenho da função	<i>Concordo se isso levar a uma maior segurança no desempenho da função - parece que o diretor é senhor de todos os poderes, mas entendo-o como o elo mais fraco da base do sistema educativo. Tanto pode "pecar" por (má) ação, como por omissão</i>	234

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Concorda se houver separação entre administrativa e pedagógica	<i>Concordo, sobretudo se, no futuro, houver uma separação entre a direção administrativa e a pedagógica</i>	316
Profissionalização\Concordância\Concorda, desde que a formação inicial seja na docência	<i>Considero positiva e desejável desde que a formação inicial do diretor continue a ser na docência</i>	389
Profissionalização\Concordância\Concorda, desde que c/ formação e experiência docente	<i>Concordo desde que a sua formação de base passe pela docência e um número mínimo de anos de prática docente</i>	384
Profissionalização\Concordância\Concorda, desde que com experiência docente e gestão intermédia	<i>Concordo com a prévia condição de experiência em funções docentes e em cargos de gestão intermédia</i>	388
Profissionalização\Concordância\Concorda, desde que seja docente há 15 ou mais anos	<i>Concordo, desde que essa profissionalização só seja possível a professores com mais 15 anos de serviço docente</i>	236
Profissionalização\Concordância\Concorda, mas não é a única hipótese para ser bom diretor	<i>Pode ser uma hipótese a seguir mas nunca a única. Pode-se ser um bom Diretor sem abraçar a profissionalização</i>	185
Profissionalização\Concordância\Concorda: com formação adequada e supervisão da comunidade local	<i>Concordo, desde que seja acompanhada de uma formação adequada e adequadamente supervisionada pela comunidade local de acordo com competências e papéis claramente definidos</i>	188
Profissionalização\Concordância\Concorda: docentes com formação especializada	<i>Concordo. Devem ser professores como formação especializada</i>	269
Profissionalização\Concordância\Concorda: exige muita responsabilidade e conhecimento	<i>Julgo que é importante, pois hoje em dia este cargo acarreta muita responsabilidade, conhecimento e disponibilidade</i>	453
Profissionalização\Concordância\Concorda: não sendo restrita a docentes	<i>Concordo, não sendo restrita a docentes</i>	105
Profissionalização\Concordância\Concorda: o diretor não deve ficar refém de grupos	<i>1. Sou um defensor da sua profissionalização pois o diretor para ter uma ação eficiente e eficaz não pode estar refém de grupos nem sujeito a lóbis (ou pelo menos ter a capacidade de exercer de facto a sua liderança de forma autêntica) prestando obviamente contas do seu trabalho a uma estrutura independente</i>	168
Profissionalização\Concordância\Concorda: o investimento em formação seria mais sistemático	<i>Concordo em absoluto porque o investimento pessoal em formação era mais amplo e sistemático</i>	458

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Concorda: posição hierárquica diferente provoca constrangimento	<i>Concordo absolutamente com ela, pois o facto de se trabalhar numa posição hierárquica diferente com pares cria grandes constrangimentos</i>	197
Profissionalização\Concordância\Concorda: sem distanciamento da sala de aula	<i>Penso que deve ser um caminho a considerar. Contudo, tal não pode ser dissociado da prática pedagógica sob pena do diretor se distanciar da realidade da sala de aula onde tudo se passa e da qual tudo o resto depende</i>	167
Profissionalização\Concordância\Conhecedores, formação, acompanhamento e dignidade da carreira	<i>Concordo com a profissionalização dos diretores. Conhecedores do terreno, precisam de formações específicas, de uma estrutura de acompanhamento e recurso ao desenvolvimento do seu trabalho e de dignidade na sua carreira porque as suas funções não são as funções do professor comum</i>	531
Profissionalização\Concordância\Conhecimento da realidade da escola	<i>Ser diretor de uma escola sem haver um conhecimento da realidade da escola é pobre. Um qualquer gestor ser diretor, só com uma justificação muito forte. Dependendo da forma e do conteúdo, concordo com a profissionalização dos diretores</i>	48
Profissionalização\Concordância\Decisiva para melhorar o trabalho	<i>Parece-me decisiva para melhorar o trabalho que se faz e investir nessa carreira</i>	332
Profissionalização\Concordância\Depende do perfil, permeabilidade e não somente um curso	<i>Penso que esta questão merece outro tipo de clarificações tais como:</i> - Perfil do candidato; - Mecanismos de permeabilidade entre carreiras caso se trate de docentes; - Reconhecimento que a profissionalização para o desempenho do cargo não pode, apenas depender, da realização de um curso de formação com x horas	9
Profissionalização\Concordância\Desde que a remuneração acompanhe o estatuto	<i>Concordo em absoluto desde que a remuneração acompanhe esse estatuto</i>	417
Profissionalização\Concordância\Desde que com formação na área e experiência no cargo	<i>Posso vir a concordar com ela desde que a mesma privilegie a formação académica na área em causa juntamente com a experiência profissional no cargo</i>	356
Profissionalização\Concordância\Desde que com um tempo mínimo	<i>Concordo com a profissionalização dos diretores depois de um tempo mínimo como professores e sempre permeável</i>	320

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Desde que desempenhada por um docente de carreira	<i>A questão da carreira ou da profissionalização pode ser ponderada. Mas considero que a questão só pode ser desempenhada por um professor de carreira</i>	349
Profissionalização\Concordância\Desde que lecionem	<i>Desde que lecionem obrigatoriamente ou tenham lecionado e exercido outros cargos pedagógicos</i>	490
Profissionalização\Concordância\Desde que não deixe de lecionar	<i>Não deve deixar de existir a possibilidade de voltar a lecionar</i>	292
Profissionalização\Concordância\Desde que não implique separação entre os stakeholders	<i>Sou favorável, desde que isso não implique uma separação excessiva dos diversos elementos da comunidade escolar e da comunidade educativa</i>	456
Profissionalização\Concordância\Desde que não inviabilize futuramente outras funções	<i>A profissionalização parece-me interessante e útil do ponto de vista da preparação para o desempenho da função sem que contudo inviabilize o profissional de educação a desempenhar futuramente outras funções</i>	348
Profissionalização\Concordância\Desde que se mantenha uma liderança pedagógica	<i>Aceito-a, em princípio, desde que estes mantenham a liderança pedagógica, e não como um mero gestor executivo</i>	336
Profissionalização\Concordância\Desde que seja um docente que opte pela carreira de diretor	<i>Concordo com a profissionalização dos diretores dentro de alguns parâmetros adequados para o exercício do cargo. O diretor deve ser sempre um docente que opte pela carreira de gestor escolar</i>	517
Profissionalização\Concordância\Desde que seja um profissional da educação	<i>Desde que sejam profissionais de educação, concordo</i>	355
Profissionalização\Concordância\Desde que tenham tido ligação com o sistema educativo	<i>Concordo com a profissionalização dos diretores, desde que os mesmos tenham tido ligação com o sistema educativo</i>	513
Profissionalização\Concordância\Desempenho específico e abrangente	<i>Considero que seria importante a profissionalização dos diretores, uma vez que um desempenho muito específico e abrangente</i>	329
Profissionalização\Concordância\Desenvolveria uma carreira hierarquizada	<i>Necessária e útil. A situação profissional dos docentes em Portugal nunca criou uma carreira hierarquizada, pelo que a profissionalização dos diretores seria útil</i>	144
Profissionalização\Concordância\Devia ser implementada, preparação adequada e autonomia	<i>Penso que devia ser implementada. É fundamental haver uma preparação adequada e autonomia no exercício do cargo</i>	220

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Devia ser reconhecida após o PFLI	<i>Deveria ser reconhecida, após a formação dos tais cursos a criar, ou após a formação com sucesso de cursos já existentes no terreno, como por exemplo Curso de Líderes Inovadores promovido pelo ME em pareceria com a Microsoft</i>	235
Profissionalização\Concordância\Devidamente enquadrada com a descentralização e autonomia	<i>Parece-me uma boa medida se devidamente enquadrada em conceitos, regras e práticas consentâneas com a descentralização e a autonomia</i>	308
Profissionalização\Concordância\Em real contexto de trabalho	<i>Seria uma possibilidade em real contexto de trabalho, integrada nas horas laborais</i>	483
Profissionalização\Concordância\Essencial	<i>Acho essencial</i>	326
Profissionalização\Concordância\Essencial porque traz proteção jurídica	<i>Acho que é essencial para que possam de algum modo ter mais proteção jurídica face às competências que lhe são atribuídas</i>	114
Profissionalização\Concordância\Exigências técnicas e disponibilidade	<i>Concordo. Trata-se de um cargo cada vez com mais exigências de conhecimentos técnicos, mas também de uma grande disponibilidade, não se coadunando com um saber de apenas experiência feito</i>	451
Profissionalização\Concordância\Extrema importância: formação adequada	<i>Considero de extrema importância, certamente para poderem exercer as funções que tenham de receber formação adequada para o efeito</i>	542
Profissionalização\Concordância\Fase experimental	<i>Resolvia alguns problemas, mas tinha que passar por uma fase experimental (poucas escolas)</i>	393
Profissionalização\Concordância\Favorável à rotatividade entre escolas	<i>Penso que seria importante a profissionalização, bem como também a rotação entre escolas dentro do conselho. Um diretor não deveria estar mais do que 8 anos à frente de uma organização</i>	373
Profissionalização\Concordância\Favorável, mas com reservas no contexto atual	<i>No contexto atual, ainda muitas reservas</i>	116
Profissionalização\Concordância\Favorável: permitirá um distanciamento necessário cargo	<i>penso que será positivo, dará um certo distanciamento necessário ao exercício do cargo</i>	31
Profissionalização\Concordância\Forma de desenvolvimento: ligado ao processo ensino aprendizagem	<i>Será uma forma de ajudar a melhorar e a desenvolver as tarefas e as funções do Diretor. Contudo acho que este deve manter-se sempre ligado ao processo de ensino aprendizagem</i>	318

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Formação, possível rentabilizar a prática numa carreira	<i>Penso que a formação é fundamental e se a profissionalização tiver esse enfoque pode ser uma boa opção. Quando se exerce o cargo de diretor, investe-se muito tempo para dominar os assuntos necessários e implementar um projeto. Deveria ser possível rentabilizar toda a prática numa carreira profissional</i>	543
Profissionalização\Concordância\Fundamental	<i>É fundamental</i>	193
Profissionalização\Concordância\Fundamental para uma gestão de qualidade	<i>Fundamental para o exercício de uma gestão de qualidade, porque um diretor está obrigado a ser também um bom gestor. Dirigir uma comunidade escolar exige rigor e preparação adequada. A liderança inata ou não, é alimentada pela percepção clara da prestação de um serviço educativo de qualidade</i>	198
Profissionalização\Concordância\Importante: depois de avaliados e certificados	<i>Acho que seria um passo muito importante, depois de devidamente avaliados e certificados</i>	137
Profissionalização\Concordância\Inevitabilidade	<i>Mais tarde ou mais cedo, será uma inevitabilidade. Aliás, deve ser o país no mundo onde a profissionalização menos é uma realidade</i>	396
Profissionalização\Concordância\Interessante	<i>Considero interessante</i>	282
Profissionalização\Concordância\Múltiplas respostas, experiência continuada e formação	<i>Considero que deve ser o caminho a seguir, pois um diretor, no atual contexto educativo, tem de estar preparado para dar respostas a múltiplas situações. Só a experiência continuada e a formação adquirida ao longo dos anos permite tomar as melhores decisões</i>	533
Profissionalização\Concordância\Natural	<i>Acho apenas natural</i>	404
Profissionalização\Concordância\Necessária	<i>Necessária</i>	207
Profissionalização\Concordância\Necessária, face às exigências atuais	<i>Penso que cada vez é mais necessária face às exigências atuais do cargo</i>	381
Profissionalização\Concordância\Não concorda totalmente	<i>Não concordo totalmente</i>	177
Profissionalização\Concordância\Não vê inconvenientes: com autonomia e melhor vencimento	<i>Não vejo inconveniente, desde que as condições para o desempenho das suas funções fosse mais efetiva, em termos de autonomia da gestão financeira e de recursos humanos e a nível de compensação remuneratória</i>	162

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Não é garantia de qualidade	<i>É uma possibilidade, embora a profissionalização não seja, per si, a garantia da qualidade da gestão, tal como acontece noutros organismos em que isso já acontece</i>	416
Profissionalização\Concordância\Para "servir os outros e o Estado"	<i>Depende. Se pretendem servir os outros e o Estado, que assim seja. Se for por compadrio ou para se enaltecer a si próprios, não considero essa situação como vantajosa</i>	522
Profissionalização\Concordância\Pode ser uma mais valia para a escola	<i>Poderia ser uma mais-valia para as escolas</i>	94
Profissionalização\Concordância\Pode ser útil	<i>É capaz de ser útil</i>	176
Profissionalização\Concordância\Positivo, desde que não se "tecnocratize" o cargo	<i>Penso que poderá ser positiva desde que não se "tecnocratize" o cargo. A formação pedagógica é indissociável da técnica, sob pena de se reproduzirem comportamentos de mera gestão financeira e de se deixar de gerir a escola como uma instituição de ensino e de formação de crianças e jovens</i>	418
Profissionalização\Concordância\Possível, mas não urgente	<i>É uma hipótese possível, mas não urgente</i>	59
Profissionalização\Concordância\Profissionalização faz sentido se não forem docentes	<i>A profissionalização dos diretores faz sentido se estes não forem docentes o que na minha opinião podia ser benéfico por considerar que pudesse, nesse caso, haver mais reconhecimento e valorização</i>	311
Profissionalização\Concordância\Reequacionar compensação e assessorias jurídica e administrativa	<i>Deve ser reequacionada na forma e estruturas de compensação. Deve ainda ter ao seu dispor um conjunto de recursos de apoio e de assessoria (jurídica e administrativa/financeira)</i>	11
Profissionalização\Concordância\Reconhecimento perante a comunidade	<i>Considero que seria muito positivo sobretudo no reconhecimento perante a comunidade escolar e docente</i>	431
Profissionalização\Concordância\Responsabilização e eficácia do diretor	<i>É essencial se se pretender uma responsabilização e maior eficácia dos diretores</i>	319
Profissionalização\Concordância\Semelhante à carreira de inspetor e com salário de dirigente	<i>Penso que deverão ter uma carreira igual à dos inspetores, sendo que devem usufruir de um vencimento equiparado a cargo dirigente ou então abandone-se a exclusividade</i>	463

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Concordância\Sondagem: consenso nacional, associar a formação e a seleção	<i>Deverá ser realizada uma recolha de opinião a nível nacional junto dos diretores e outros membros de equipas de diretores no sentido de entender se é esse o pensamento dominante. Em caso afirmativo deveria iniciar-se um processo de profissionalização dos diretores ao qual deveria estar associada formação e processo de seleção adequado</i>	38
Profissionalização\Concordância\Suplemento remuneratório adequado e maior autonomia	<i>Excelente. O suplemento remuneratório não é adequado às funções e responsabilidades inerentes, sendo estas iguais num pequeno ou grande agrupamento. O Diretor não pode ser visto como um "colega", deverá ter mais autonomia para regular as situações diárias relativamente aos recursos humanos</i>	468
Profissionalização\Concordância\Um passo, rumo à autoridade	<i>Pode ser o passo necessário para dar mais autoridade aos diretores pois deixarão de ser vistos como pares</i>	252
Profissionalização\Concordância\Urgente: diretores sem formação durante muitos anos aguentaram	<i>Deve ser feita com urgência tendo em conta os diretores que sem formação aguentaram as escolas durante anos</i>	230
Profissionalização\Concordância\Vantajosa	<i>Seria uma situação bastante vantajosa</i>	219
Profissionalização\Concordância\Volatilidade das políticas, vencimento desadequado, assessorias	<i>Desejável embora difícil de concretizar atendendo à volatilidade das políticas públicas; à completa desproteção da pessoa face à enormidade das responsabilidades do cargo, à ausência de incentivos de carreira (e.g. o facto de um motorista do MEC ter um vencimento que é o dobro de um diretor dum AE ou 75% dos docentes ganharem mais do que o diretor, ilustra a singularidade do sistema face à realidade das entidades privadas, que servem de inspiração ao "new public management" aplicado à Escola.). Deveria ser complementada com assessoria de profissional certificado com formação superior, na gestão financeira/administrativa</i>	477
Profissionalização\Concordância\É urgente: melhor vencimento	<i>Penso que seria uma medida a implementar o mais rapidamente possível, pois não faz qualquer sentido que um diretor, aquele que tem toda a responsabilidade de um agrupamento, para além de estar a prazo, tem mais de 60% dos colegas com maior vencimento de que o dele</i>	466

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Profissionalização\Discordância\ "A escola não é uma empresa"	<i>Não concordo. A Escola não é uma empresa. A escola é uma instituição em que os "clientes" são jovens que além da aprendizagem dos conteúdos das suas várias disciplinas, têm uma idade em que é fundamental dar importância à sua formação como pessoa. A Escola tem que ter uma cultura de afetividade, muito humanizada, onde os jovens se sintam bem</i>	363
Profissionalização\Profissionalização\Discordância\ "A profissionalização faz-se exercendo"	<i>A profissionalização faz-se exercendo</i>	330
Profissionalização\Profissionalização\Discordância\ "Carreira poderá não ser a melhor solução"	<i>Penso que o conhecimento empírico que os diretores têm acumulado ao longo do exercício do cargo bem como as mais-valias assimiladas nas várias formações que frequentaram não devem ser descuradas. A ligação à parte pedagógica é extremamente importante pelo que a criação de uma carreira de diretores poderá não ser a melhor solução</i>	420
Profissionalização\Profissionalização\Discordância\ "Insuficiente"	<i>Insuficiente</i>	491
Profissionalização\Discordância\ "Não creio que leve a algum lado"	<i>Não creio que leve a algum lado. As escolas devem ser geridas por professores que saiam dos quadros das escolas e que possam ter as formações referidas anteriormente</i>	309
Profissionalização\Discordância\ "Não entendo que seja fundamental"	<i>Não entendo que seja fundamental</i>	532
Profissionalização\Discordância\ "Não me parece uma questão relevante"	<i>Não me parece uma questão relevante</i>	352
Profissionalização\Discordância\ "um diretor de escola que saia do corpo docente da escola"	<i>Só entendo um diretor de escola que saia do corpo docente da própria escola</i>	437
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	77
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>No atual contexto, discordo</i>	80
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	85
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	97
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Será um erro ainda mais grave do que o atual</i>	110
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não penso ser a melhor solução. Conheço alunos de administração escolar que não apresentam perfil para o</i>	112

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>cargo. Sendo um cargo de liderança, não será o "curso" que o dotará de competências ou lhe trará o reconhecimento</i>	
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>- Não concordo</i>	135
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	138
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	164
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>-não concordo</i>	165
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo totalmente</i>	174
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	178
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo com a profissionalização dos diretores</i>	179
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	181
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	186
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	209
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	217
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não acredito em diretores profissionais</i>	222
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	232
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	241
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	259
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	298
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Sou totalmente contrário</i>	306
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>não concordo</i>	317
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	324
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Totalmente contra</i>	328
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	337
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>não concordo</i>	353
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>sou contra</i>	364
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>nem pensar</i>	372
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	374
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	386

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	439
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	440
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	448
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	459
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo. Questiono, "Que profissionalização?" Alguém tira a profissão de Diretor sem antes não ter passado por várias experiências profissionais, ou pelo menos sem ter sido docente? Volto a repetir que experiência noutros setores da educação/ensino é fundamental</i>	469
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	494
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	500
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Não concordo</i>	504
Profissionalização\Discordância\Discorda	<i>Discordo</i>	526
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Negativa - o diretor não pode deixar de ser professor</i>	16
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Discordo. Um diretor de escola/agrupamento não pode nunca deixar de ser professor</i>	19
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Discordo totalmente, é necessário que a gestão tenha a sensibilidade do que é a escola, o que é ser professor, os problemas dos alunos</i>	22
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Um diretor deve ser professor. Deve conhecer os meandros da profissão docente; a forma como se faz face a uma turma, como se trabalha com os alunos e se responde às suas necessidades; saber como age e reage um professor. Só assim será um bom diretor</i>	41
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>sou contra. O diretor deve ter sempre experiência como docente anterior ao desempenho do cargo</i>	61
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Entendo que os Diretores devem, em primeiro lugar, ser professores</i>	86
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Discordo. É necessário ser professor para ter um olhar pedagógico</i>	226

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>O diretor deve continuar a ser professor. Nas Escolas devem prevalecer critérios pedagógicos em detrimento de critérios administrativos</i>	228
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Discordo completamente. Um diretor deve ter as suas raízes e o seu cimento na profissão docente</i>	299
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Discordo. O Diretor de um entidade educativa deve ser sempre um educador de formação, eleito pela comunidade educativa. A excessiva ênfase na profissionalização poderia levar à redução de possíveis eleitos</i>	340
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>- Não estou de acordo. A função de direção de escolas deve caber a um professor</i>	357
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Não estou de acordo, parece-me essencial que o diretor seja um professor</i>	449
Profissionalização\Discordância\Discorda: julga que o cargo deixa de ser exercido por docente	<i>Julgo que não faz muito sentido. O Diretor deve ser alguém que é professor em primeiro lugar. Não deverá ser Diretor quem não passou alguns anos no ensino</i>	537
Profissionalização\Discordância\Desnecessária	<i>Julgo desnecessária</i>	101
Profissionalização\Discordância\Desnecessária	<i>Não necessária</i>	166
Profissionalização\Discordância\Desnecessária	<i>Não a entendo como necessária</i>	214
Profissionalização\Discordância\Desnecessária	<i>Não me parece necessário</i>	284
Profissionalização\Discordância\Discorda: afasta o diretor da realidade educativa	<i>Poderá afastá-los do corpo docente e isso será. em meu entender, negativo em termos de liderança pedagógica. Como se poderá ser um bom líder pedagógico quebrando a ligação ao corpo docente? Os diretores deverão continuar a ser docentes, embora com formação específica para o cargo</i>	66
Profissionalização\Discordância\Discorda: afasta o diretor da realidade educativa	<i>Por princípio, discordo da profissionalização dos diretores porque a principal área de gestão é a pedagógica. Com a profissionalização dos gestores pode correr-se o risco, entre outros aspetos, do distanciamento da realidade educativa da sala de aula, dos problemas discentes e do pessoal docente e não docente, das exigências da atividade educativa</i>	90

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Discordância\Discorda: afasta o diretor da realidade educativa	<i>Não me parece boa opção. Um diretor precisa de conhecer bem a realidade das aulas e das turmas. Por outro lado a sua profissionalização tornaria a relação entre diretor e professores demasiado institucionais</i>	145
Profissionalização\Discordância\Discorda: afasta o diretor da realidade educativa	<i>Não concordo, uma vez que tal pode levar à criação de defesas e simultâneo afastamento da realidade das escolas, no entanto considero crítica a estabilidade da ação durante um período mínimo de cinco anos e máximo de dez anos, mais ou menos como inferido da legislação em vigor</i>	262
Profissionalização\Discordância\ "Não é relevante"	<i>Não é relevante</i>	472
Profissionalização\Discordância\ "Não é relevante"	<i>Não é relevante</i>	497
Profissionalização\Discordância\Defende a experiência que se adquire com o tempo	<i>A melhor profissionalização dos diretores é a experiência acumulada ao longo dos anos</i>	98
Profissionalização\Discordância\Defende a experiência que se adquire com o tempo	<i>Não me parece adequada. A mais-valia dos diretores atuais é a sua experiência enquanto docentes</i>	150
Profissionalização\Discordância\Discorda porque fica impedido de lecionar	<i>Discordo. Um Diretor é um professor e deve ter sempre a opção de, em determinado momento, optar pelo contributo que, o próprio, entenda ser o mais adequado. Em bastantes anos que estou na gestão, e sendo de Educação Física, e quer como Presidente ou Diretor, sempre lecionei uma turma. Este contacto com os alunos e com a minha disciplina é de extrema importância. Se optassem pela profissionalização, optaria pela carreira docente</i>	107
Profissionalização\Discordância\Discorda porque fica impedido de lecionar	<i>Não concordo, considero que os diretores devem manter-se próximo dos docentes e devem lecionar, se não sempre, de vez em quando, para perceberem melhor a realidade da escola</i>	407
Profissionalização\Discordância\A escola não pode ser vista como uma "repartição pública"	<i>Não concordo. Tem que existir alma na ligação do Diretor e Escola. Não existe verdadeiro empenho e entrega, se não existir o conceito da " Nossa Escola". Os dirigentes da escola devem ser da escola. O "serviço educativo" numa escola não pode ser visto como o "serviço" numa repartição pública</i>	370

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Discordância\Assessorias da área da economia, finanças e jurídica	<i>Não tenho uma opinião muito bem formada, mas não me parece muito viável, nem interessante a profissionalização dos diretores. O que me parece mais importante é a inclusão na direção dos agrupamentos de profissionais na área da economia e finanças e na área jurídica, libertando o diretor para pensar a escola</i>	527
Profissionalização\Discordância\Considera inadequada pela especificidade e contexto	<i>Não me parece adequada, pela especificidade e contextos em que se exerce a atividade</i>	255
Profissionalização\Discordância\Contra a profissão de diretor	<i>Discordo totalmente. Não deve ser criada uma profissão de diretor escolar</i>	426
Profissionalização\Discordância\Contra diretores sem experiência docente	<i>É um caminho que deve ser disponibilizado a docentes; a profissionalização de diretores sem experiência docente não me parece uma boa opção atendendo à especificidade do cargo</i>	310
Profissionalização\Discordância\Contra: defende a eleição pelos pares ou por um conselho	<i>Um caminho a não seguir, pois uma das formas de manter a escola humanizada é manter como diretor um docente eleito pelos seus pares ou por um conselho</i>	62
Profissionalização\Discordância\Defende uma carreira: corporativismo perturba interesse alunos	<i>A profissionalização já existe. Estou Há 16 anos na função. Penso que se houvesse uma carreira, uma avaliação mais afinada e uma delegação de poderes maior tudo funcionaria melhor. A parte corporativa da função perturba os processos de tomada de decisão nomeadamente no interesse dos alunos</i>	109
Profissionalização\Discordância\Defende uma gestão colegial	<i>Na minha opinião, a gestão da escola deveria ser assegurada por órgãos colegiais e não unipessoais</i>	213
Profissionalização\Discordância\Depende do perfil do diretor, não aporta qualidade	<i>Dependerá do perfil de cada diretor. A profissionalização dos diretores, por si só, não melhora a qualidade do seu trabalho/missão</i>	261
Profissionalização\Discordância\Desnecessária: importante é a formação	<i>Desnecessária a profissionalização, mas necessária a formação</i>	71
Profissionalização\Discordância\Desnecessário, deve ser cooptado entre os docentes da escola	<i>Não me parece necessário. Continuo a pensar, salvo as devidas exceções, que o diretor deve ser cooptado de entre os docentes da escola/agrupamento, sendo conhecedor do meio e da cultura de escola. O diretor deve responder perante a comunidade educativa que o elege e não</i>	117

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>perante a administração (MEC. A comunidade educativa tem de ver o diretor como um dos seus, e não como um administrador indicado pelo MEC para cumprir a política do MEC</i>	
Profissionalização\Discordância\Deverá ser sempre um professor com assessorias	<i>Penso que o diretor de uma escola deverá ser sempre um professor. Contudo, deveria ser coadjuvado por outros elementos com formação nas áreas jurídica e administrativa</i>	267
Profissionalização\Discordância\Deverá ser um cargo de eleição	<i>Não concordo uma vez que entendo que este deverá continuar a ser um cargo de eleição</i>	441
Profissionalização\Discordância\Diretores nunca deveriam deixar de ter componente letiva	<i>Os diretores nunca deveriam deixar a componente letiva para não se afastarem da realidade que se coloca aos docentes no dia-a-dia, pelo que profissionaliza-los seria o mesmo que ter gestores de empresas a gerir as escolas</i>	149
Profissionalização\Discordância\Diretores, conhecedores da escola e não apenas profissionais	<i>Os diretores deverão ser professores, conhecedores do contexto escolar não apenas profissionais</i>	528
Profissionalização\Discordância\Discorda devido à legislação, falta de autonomia e burocracia	<i>Com o presente enquadramento legislativo da educação, sem nenhuma autonomia (mesmo para as escolas que a tem no papel), com as plataformas "pidescas" existentes e com esta burocracia educativa, Discordo</i>	395
Profissionalização\Discordância\Discorda porque deixaria de dar aulas	<i>Penso que apesar de tudo, não gostaria de deixar de dar aulas. Por isso não concordo com a profissionalização dos diretores</i>	270
Profissionalização\Discordância\Discorda porque deve ser uma função temporária	<i>Discordo, o exercício destas funções deve ser temporário</i>	93
Profissionalização\Discordância\Discorda: "a direção deve ser da escola e para escola"	<i>Discordo completamente, a direção deve ser da escola para a escola</i>	457
Profissionalização\Discordância\Discorda: desempenho de cargos de liderança	<i>Discordo totalmente, a melhor forma de qualquer profissional de ensino compreender a escola na sua globalidade é através do desempenho de cargos de liderança</i>	488
Profissionalização\Discordância\Discorda: necessária outra dinâmica nos cursos especialização	<i>Profissionalização, não! Mas uma dinâmica diferente nos cursos de especialização que não focam o que é essencial e são cheios de disciplinas</i>	122

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>para dar cadeiras. Já não há paciência para currículos que estão inalteráveis há pelo menos 10 anos quando a realidade da escola é outra</i>	
Profissionalização\Discordância\Discorda: não dependerá da prestação de contas à comunidade	<i>Os diretores não poderão deixar de ser professores; o acesso à direção deve ser limitado a professores. Nesse sentido, discordo da existência de um corpo profissional autónomo de direção sem qualquer implicação nos processos pedagógicos locais e não dependente da prestação de contas à comunidade local</i>	403
Profissionalização\Discordância\Discorda: o diretor não pode ser um mero administrativo	<i>Discordo totalmente. A atividade central na escola é o ensino-aprendizagem. O diretor deve ser um conhecedor profundo da atividade pedagógica e não um mero administrativo</i>	191
Profissionalização\Discordância\Discorda: o diretor tem de conhecer o seu agrupamento	<i>Discordo. Foi o facto de conhecer este agrupamento à mais de 20 anos que me permitiu melhorar o seu funcionamento. Por outras palavras, sou diretor deste agrupamento e nunca poderia ser doutro</i>	161
Profissionalização\Discordância\Duvida a sua real importância	<i>Tenho dúvidas sobre a importância real dessa solução</i>	368
Profissionalização\Discordância\Duvida da eficácia	<i>Tenho dúvidas da sua eficácia. O diretor é, nestes mega agrupamentos, um burocrata administrativo. O que é pena</i>	510
Profissionalização\Discordância\Especialização: docentes de carreira como professores titulares	<i>Especialização é fundamental quanto à profissionalização tenho dúvidas. Devem ser professores de carreira um pouco na lógica dos professores titulares</i>	536
Profissionalização\Discordância\Falsa questão: "não se é (...) está-se diretor"	<i>acho que é uma falsa questão, não se é diretor, está-se diretor, num contexto onde não dispomos dos mesmos recursos e meios de gestão de, por exemplo, duma empresa, não podemos compensar quem produz melhor, logo não dispomos dos mecanismos necessários a gerir. Temos uma mão cheia de nada para compensar os agentes das estruturas intermédias, por exemplo</i>	271
Profissionalização\Discordância\Formação específica e escolhido entre os pares	<i>Obter formação específica e escolhido entre os pares</i>	248
Profissionalização\Discordância\Indesejável	<i>Indesejável</i>	341

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Discordância\Irrelevante	<i>Irrelevante</i>	369
Profissionalização\Discordância\Levará ao isolamento do cargo	<i>É o caminho errado e o que levará, cada vez mais, ao isolamento do cargo</i>	375
Profissionalização\Discordância\Mais uma burocracia como outras	<i>Acho-a mais uma burocracia como quase tudo o que infelizmente se tem tentado implementar nas escolas</i>	438
Profissionalização\Discordância\Nos moldes atuais discorda	<i>Nos moldes atuais, não concordo com essa profissionalização</i>	157
Profissionalização\Discordância\Não aporta nada de positivo: importância da formação	<i>Não penso traga algum "apport" positivo. Exigência de formação específica, sim; no entanto o acesso ao cargo não deve ser vedado a quem, durante um determinado lapso temporal queira dar um contributo diferente para uma escola e uma educação melhores</i>	100
Profissionalização\Discordância\Não concorda com a carreira de diretor	<i>- Não concordo com uma carreira de diretor. A Escola pública tem a ganhar com a existência de diretores com formação docente e especialização superior na área da administração e gestão</i>	203
Profissionalização\Discordância\Não considera pertinente	<i>O diretor tem que ser professor, com significativa experiência no cargo de gestão Talvez mais importante que a formação académica). No entanto não vejo pertinência na sua profissionalização</i>	54
Profissionalização\Discordância\Não contribui para um melhor desempenho	<i>Não me parece que contribua para um melhor desempenho, que é na realidade o que se procura</i>	196
Profissionalização\Discordância\Não garante qualidade, depende do carácter	<i>Não me parece que garanta maior qualidade, tudo depende da pessoa e do seu carácter</i>	498
Profissionalização\Discordância\Não melhora a escola e os resultados educativos	<i>Não creio que vá melhorar o funcionamento das escolas e a melhoria dos resultados educativos</i>	266
Profissionalização\Discordância\Não quer transformar uma escola numa empresa	<i>Penso mal. Não queiramos transformar as escolas numa empresa...</i>	322
Profissionalização\Discordância\Não se justifica	<i>Nenhuma razão existe para isso</i>	6
Profissionalização\Discordância\Não é essencial	<i>Não é uma condição essencial</i>	257
Profissionalização\Discordância\Não é positivo porque pode perder o contacto com a escola	<i>Considero que não é positiva, pois o contacto com a prática docente e os problemas que lhe são próprios é fundamental para organizar a escola</i>	286
Profissionalização\Discordância\Não é relevante para o sistema	<i>Haverá sempre bons e maus profissionais. Não me parece relevante para a melhoria do sistema educativo</i>	253

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Discordância\O atual com algumas melhorias	<i>Considero que o que está em vigor com algumas melhorias é bastante</i>	447
Profissionalização\Discordância\O cargo de direção deve ser uma etapa	<i>Os diretores devem ter a experiência como docentes e deve ser apenas uma etapa na sua vida profissional</i>	74
Profissionalização\Discordância\Pode afastar o docente do essencial	<i>não concordo, pode afastar o docente do essencial</i>	347
Profissionalização\Discordância\Prática docente e aceitação da comunidade são essenciais	<i>Não sou favorável; a ligação à profissão docente é essencial quer em termos de contextualização da sua prática como também em termos de aceitação por parte da comunidade escolar</i>	423
Profissionalização\Discordância\Retira conhecimento do meio	<i>Acho que vai retirar muito do conhecimento do meio, fator essencial para aproveitar as potencialidades do meio</i>	40
Profissionalização\Discordância\Risco de ter diretores desconhecedores da pedagogia para sucesso	<i>O principal problema que poderá surgir é o facto de podermos ter diretores que desconheçam por completo as dinâmicas pedagógicas necessárias para o sucesso dos alunos</i>	540
Profissionalização\Discordância\Tender-se-ia para uma gestão meramente burocrática	<i>Discordo, devido à especificidade/ diferença das escolas. Nesta situação tender-se-ia a uma gestão meramente burocrática</i>	428
Profissionalização\Discordância\É importante o conhecimento concreto das situações	<i>Não concordo. Acho fundamental, para a maioria de tarefas que temos de realizar, o conhecimento concreto das situações</i>	413
Profissionalização\Profissionalização\Sem posição\ "Existe um bom nível de preparação"	<i>Existe um bom nível de preparação</i>	205
Profissionalização\Profissionalização\Sem posição\ "Interessante tema de debate"	<i>Interessante tema de debate</i>	274
Profissionalização\Sem posição\ "O diretor deverá ser sempre um docente"	<i>O diretor deverá ser sempre um docente, que tenha formação específica para exercer as suas funções na sua plenitude</i>	204
Profissionalização\Sem posição\ "Os diretores devem ser sempre professores"	<i>Os Diretores devem ser sempre professores</i>	444
Profissionalização\Sem posição\ "Pessoas da área - educadores" com formação específica	<i>Considero essencial que sejam pessoas da área - educadores, a quem seja, por um lado, exigida e, por outro, facultada a indispensável formação específica</i>	263

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Sem posição\"remuneração é ridícula"	<i>Da grande responsabilidade que nos é exigida, penso que a remuneração é ridícula</i>	524
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não tenho uma ideia formada sobre o assunto. No entanto, no âmbito da gestão, quer financeira quer pedagógica, a autonomia é praticamente nula (somos meros executores). A diferença faz-se no âmbito da liderança e, neste caso, a profissionalização não acrescenta significativamente</i>	56
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não tenho opinião</i>	87
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Sem opinião formada</i>	125
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não sei</i>	279
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Embora sem opinião bem fundamentada, poderá resultar na restrição da autonomia das escolas e no isolamento dos diretores no exercício do cargo</i>	315
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não tenho opinião formada</i>	344
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>É uma via sobre a qual não tenho opinião formada</i>	351
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>é uma matéria sobre a qual não tenho opinião formada</i>	377
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não tenho opinião formada sobre o assunto</i>	391
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não tenho opinião formada</i>	405
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não tenho opinião concreta</i>	454
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não sei se será uma boa opção</i>	455
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>É um caso a pensar, não tenho opinião definida. Deve ser bem refletido se o acesso é exclusivo a docentes ou pessoas externas ao sistema educativo</i>	484
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não tenho opinião</i>	516
Profissionalização\Sem posição\Sem opinião formada	<i>Não tenho opinião fundamentada</i>	538
Profissionalização\Sem posição\Sem pressupostos: sem opinião	<i>Não conheço os pressupostos. Não tenho opinião</i>	37
Profissionalização\Sem posição\Sem pressupostos: sem opinião	<i>Não tenho opinião formada sobre o tema</i>	49
Profissionalização\Sem posição\Sem pressupostos: sem opinião	<i>Não possuo dados suficientes para me poder pronunciar</i>	199
Profissionalização\Sem posição\Sem pressupostos: sem opinião	<i>Pergunta insuficientemente explícita quanto às variáveis envolvidas em tal</i>	227
Profissionalização\Sem posição\Tem prós e contras	<i>Tem prós e contras (há necessidade de serem analisados em contexto)</i>	131
Profissionalização\Sem posição\Tem prós e contras	<i>tem vantagens e desvantagens</i>	239

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Sem posição\Tem prós e contras	<i>Tal coisa implicaria a nomeação dos diretores, que tem aspetos positivos (consolidação da experiência e saber) e negativos (eventual cristalização do poder). Não é uma questão pacífica</i>	275
Profissionalização\Sem posição\Tem prós e contras	<i>Existem prós e contras nessa possibilidade. Se por um lado o diretor (com uma formação adequada (melhor que a que existe neste momento, por ter uma contextualização prática) e experiência prévia em cargos de direção de topo por um período mínimo de x anos (não tenho um valor exato para x)) pudesse garantir uma experiência acumulada do cargo, por outro, o facto dos diretores mudarem traz novas abordagens para a escola e novas ideias; obviamente compete ao diretor garantir que as ideias interessantes dos colaboradores sejam implementadas, mas muitas vezes os colaboradores, ainda que motivados nesse sentido, não manifestam as suas ideias</i>	304
Profissionalização\Sem posição\Vantagens e riscos: depende das condições	<i>É uma ideia apenas. Comporta vantagens, mas também risco. Tudo depende das condições a que obedeceria a profissionalização dos diretores</i>	25
Profissionalização\Sem posição\Vantagens e riscos: depende das condições	<i>Depende das condições oferecidas</i>	133
Profissionalização\Sem posição\Vantagens e riscos: depende das condições	<i>A Profissionalização dos diretores de escola deverá ser uma opção política, bem pensada e ponderando as vantagens e desvantagens. Esta decisão deve ser tomada com a partilha de experiência de diretores, que efetivamente dirijam e conheçam as instituições que lideram. Caso contrário, um diretor que exerce o cargo há muitos anos, que já não se lembra de lecionar, que não está envolvido com efetividade na comunidade escolar, que não conhece as particularidades dos funcionários docentes e não docentes da organização, levará a um processo de profissionalização de diretores que gestores burocráticos, sem um conhecimento real da instituição. Esta situação leva a uma gestão pouco eficaz da escola pública. A profissionalização dos diretores deve permitir a sua vertente docente e exigir um conhecimento profundo da realidade específica que vai gerir. Na minha opinião se tal não acontecer mais uma vez a gestão centralizada e burocratizada, pouco participada leva à diminuição da qualidade do serviço</i>	139

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>prestado pela escola pública. Considero ainda que o candidato a profissionalização deverá ter experiência profissional numa grande diversidade de cargos de gestão, deve ter formação específica universitária, em instituições de reconhecida qualidade, ter uma carreira como docente significativa. Atrevo-me a sugerir que deverá ter uma idade mínima para concorrer ao cargo</i>	
Profissionalização\Sem posição\Deve ser sempre um professor	<i>Penso que um Diretor de uma escola deve ser sempre um professor, a fim de estarem salvaguardadas as questões pedagógicas. Embora, o aspeto burocrático não possa nunca ser descurado</i>	412
Profissionalização\Sem posição\Deve ser sempre um professor	<i>O diretor deve ser sempre um docente</i>	506
Profissionalização\Sem posição\Remuneração como profissionalizados	<i>Os diretores devem ser reconhecidos e face às responsabilidades que assumem não devem ser remunerados como professores mas como profissionalizados na direção de escola ou de agrupamento. Alguns diretores em Portugal auferem menos dinheiro que os professores da sua escola ou agrupamento</i>	1
Profissionalização\Sem posição\Remuneração como profissionalizados	<i>remunerada de acordo com o grau de responsabilidade. Não pode acontecer um diretor ser remunerado pelo 1º ou 2º escalão e mesmo com o suplemento de diretor receber menos 30 ou 40% que um docente sem responsabilidades de gestão e com apenas 1horas letivas</i>	29
Profissionalização\Sem posição\Risco de distanciamento	<i>Se pudesse contemplar a lecionação de pelo menos uma turma (durante o mandato) de modo a permitir um contacto in loco com a realidade escolar e não apenas uma visão de gestão estratégica, seria interessante. O «diretor-gestor-administrador» pode implicar riscos na compreensão da multiplicidade de problemas com que os diferentes atores se deparam no quotidiano; o distanciamento pode trazer objetividade na análise mas também pode desvirtuar a relação de pessoas, com pessoas, para pessoas, que uma instituição educativa comporta</i>	362
Profissionalização\Sem posição\Risco de distanciamento	<i>Pode ter o efeito de "distanciamento" da realidade educativa local</i>	505

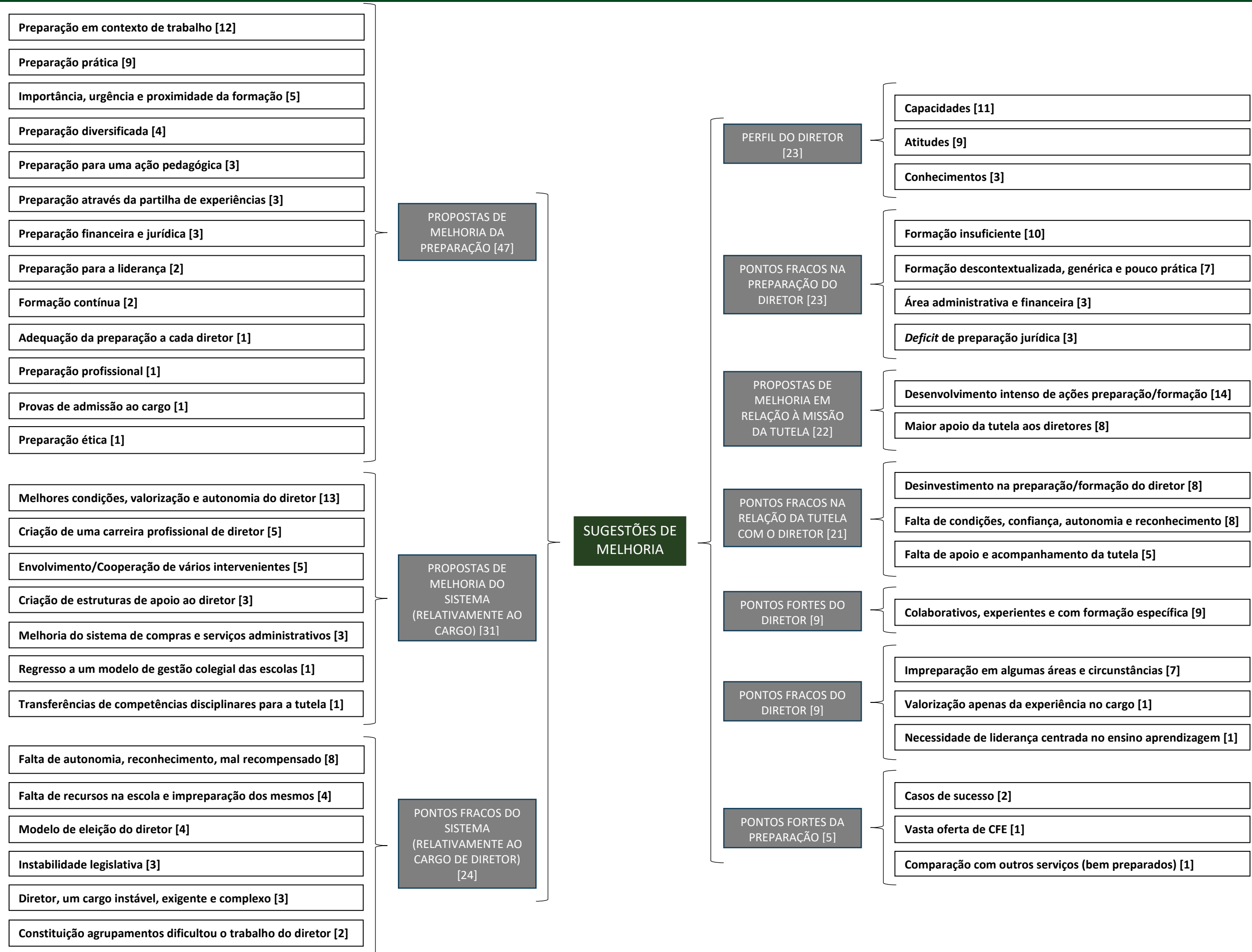
CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Sem posição\A legislação não prevê	<i>Nada tenho a acrescentar, ressalvo contudo que a própria legislação não prevê a carreira de Diretor e como tal...</i>	287
Profissionalização\Sem posição\A lei já permite que qualquer gestor exerça as funções	<i>Da forma como a lei está qualquer gestor poderá vir a desempenhar essas funções</i>	119
Profissionalização\Sem posição\A ligação com a comunidade é importante	<i>A Ligação com a comunidade é importante e deve ser valorizada</i>	342
Profissionalização\Sem posição\Complexidade exige // eleito pela comunidade	<i>Não tenho opinião bem definida. Se, por um lado, considero que a especificidade e a complexidade das funções justificariam a profissionalização, por outro lado, entendo que o diretor deve continuar a ser eleito pela comunidade que lidera</i>	268
Profissionalização\Sem posição\Conhecimentos e formação específicos: não apenas gestor	<i>O exercício do cargo de diretor requer conhecimentos específicos e uma prática adequada. No entanto, um diretor deve ter por base a formação para o exercício da função docente, tendo em conta que um diretor não pode ser apenas um gestor</i>	443
Profissionalização\Sem posição\Contra os interesses exteriores à escola	<i>pelo atrás descrito considero que seria o mais acertado deixando estes de serem "reféns" de interesses exteriores à escola e a tudo o que ela deveria representar</i>	47
Profissionalização\Sem posição\Depende da proposta e as orientações do MEC	<i>Depende da proposta que seja elaborada, tendo em conta o contexto e as orientações do M.E.C</i>	534
Profissionalização\Sem posição\Deve ser sempre um professor com formação para o cargo	<i>Um diretor deve ser sempre um professor. Posteriormente, fará formação adequada para o cargo de diretor, caso deseje desempenhar a função</i>	452
Profissionalização\Sem posição\Deve ser um docente de carreira	<i>O Diretor nunca pode ser alguém que não seja professor de carreira</i>	471
Profissionalização\Sem posição\Deve ser um professor com especialização e liderança de equipas	<i>Acredito que os/as diretores/as devem ser professores/as, com conhecimento e formação específica na docência, com especialização em administração escolar, mas sobretudo em liderança de equipas</i>	460
Profissionalização\Sem posição\Devem ser professores	<i>Todos os diretores devem ser primeiro que tudo professores e só depois a especialidade nas áreas de gestão e liderança</i>	327
Profissionalização\Sem posição\Dificuldade de tempo para formação	<i>Não estou contra, mas o facto é que muitos dos Diretores que conheço não têm a formação que neste momento é necessária pois a exigência do cargo</i>	487

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>em tempo é muito grande. Assim se reconhecerem o tempo de serviço dos Diretores que como eu possuem muito tempo de entrega às escolas, é impeditivo da sua frequência</i>	
Profissionalização\Sem posição\Dignificação do cargo	<i>Considero importante a dignificação do cargo como motor de responsabilização e motivação</i>	402
Profissionalização\Sem posição\Diretor deve conhecer a escola e ter empatia com os colegas	<i>Penso que devem conhecer e ter alguma empatia com os colegas</i>	57
Profissionalização\Sem posição\Duvida da operacionalização e da eficácia	<i>Não estou a ver como operacionalizar e não estão crente na sua eficácia</i>	42
Profissionalização\Sem posição\Dúvidas, no entanto perderam-se as dúvidas com os inspetores	<i>Tenho muitas dúvidas. No entanto, aquando da criação da carreira de Inspetor também existiam dúvidas que hoje não existem</i>	295
Profissionalização\Sem posição\Favorável ao mesmo vencimento independentemente do escalão	<i>Profissionalização?? Mas penso que no exercício do cargo todos deveriam ter o mesmo vencimento independentemente do escalão que ocupam na carreira</i>	81
Profissionalização\Sem posição\Formação para além da pedagógica	<i>Deve haver uma formação especializada para diretores. A sua área de conforto é, na generalidade, a área da coordenação e gestão pedagógica. No entanto devem ser desenvolvidas competências, adquirir conhecimentos sólidos na área nos diferentes domínios de intervenção do diretor. Aumentando, deste modo, o seu nível de segurança, o que se reflete no seu desempenho Sendo professor, nomeadamente nas áreas de administração, gestão financeira, área de gestão de recursos humanos de avaliação...</i>	365
Profissionalização\Sem posição\Maior autonomia, avaliação e acompanhamento do cargo	<i>Estou convencido que os ganhos seriam significativos, se à execução do cargo correspondesse também maior autonomia e, conseqüentemente, maior responsabilidade. Seria necessário também a implementação de mecanismos avaliação e acompanhamento, de forma a que houvesse uma "prestação de contas" rigorosa e contínua</i>	154
Profissionalização\Sem posição\Ideia infeliz com aspetos positivos	<i>É uma ideia infeliz com aspetos positivos, mas sendo Portugal uma democracia de cariz feudal, o cargo passará imediatamente a fazer parte</i>	70

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>dos benefícios a obsequiar entre os vassallos a quem não se pode atribuir um cargo mais compensador</i>	
Profissionalização\Sem posição\Importante discutir	<i>É uma matéria que importa discutir, principalmente quando estamos perante um contexto de mega escola, com tudo o que acarreta essa dimensão</i>	218
Profissionalização\Sem posição\Importante para os diretores que querem fazer carreira	<i>Importante para os diretores que querem fazer carreira</i>	146
Profissionalização\Sem posição\Impossível desde que se mantenham responsabilidades e ordenado	<i>Impossível desde que mantenham as responsabilidades e o ordenado de um Diretor</i>	430
Profissionalização\Sem posição\Limite mandatos não é compatível com a profissionalização	<i>Penso que devido à exigência do cargo, nomeadamente na gestão diária de conflitos, é preferível um limite de mandatos (é bom saber sair), o que não é compatível com a profissionalização</i>	55
Profissionalização\Sem posição\Melhorar a formação dos diretores e deve ter sensibilidade	<i>Penso que se deve melhorar a formação dos diretores/professores. Creio que um diretor deve ter a sensibilidade do professor porque toda a gestão deve estar orientada para o trabalho com os alunos</i>	485
Profissionalização\Sem posição\Merece discussão aprofundada: maior autonomia	<i>É uma questão que merece uma discussão aprofundada. Contudo, considero que, o que falta para um bom desempenho do cargo de diretor e, consequentemente, para uma boa gestão e bons resultados, é a autonomia da escola e do diretor</i>	277
Profissionalização\Sem posição\Missão em prol das crianças	<i>É uma missão em que tudo é feito em prol das crianças</i>	385
Profissionalização\Sem posição"Fraca"	<i>Fraca</i>	325
Profissionalização\Sem posição"suporte do sistema"	<i>São o suporte mais importante do sistema. Por vezes o único e solitário</i>	354
Profissionalização\Sem posição\Não apenas detentor de formação, mas com experiência	<i>Depende do significado dessa profissionalização. Eu considero-me neste momento um profissional naquilo que estou a fazer, em que fui e sou avaliado e em que apresento resultados. Sem a minha experiência penso que um "profissional" apenas entendido como detentor de habilitação académica estaria muito longe de ser adequado e eficaz, sobretudo se ponderarmos na distância que amiúde medeia entre a Escola hoje e a Escola vista pelos olhos de alguns académicos (aparentemente centrados na Escola</i>	206

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>de ontem, abusando de leituras assentes em lugares comuns, desfasados da escola atual em virtude da rapidez com que a mesma evolui e muda)</i>	
Profissionalização\Sem posição\Não parece exequível	<i>Não me parece exequível</i>	272
Profissionalização\Sem posição\Não se opõe, duvida de um diretor em qualquer comunidade	<i>À partida não tenho nada a obstar. Custa-me no entanto perceber como ser diretor em abstrato sem uma ligação estreita com o agrupamento que se vai liderar. Poderá alguém, com a carreira de diretor, ser igualmente bom líder com qualquer equipa de docentes, com qualquer população escolar, com qualquer comunidade educativa</i>	392
Profissionalização\Sem posição\Não se pronuncia, valoriza a formação e a mentoria	<i>Não me consigo pronunciar sobre a formação dos outros (que desconheço), mas valorizo a que fiz (por indicação do meu antecessor, com quem trabalhei muito tempo e aprendi a crescer para o cargo)</i>	246
Profissionalização\Sem posição\Atualmente não é prioridade, exige preparação e uma carreira	<i>Não é uma prioridade, a meu ver, desde que se aposte na formação</i>	147
Profissionalização\Sem posição\Os diretores deverão ser docentes	<i>Os diretores deverão sempre ser docentes</i>	387
Profissionalização\Sem posição\Poderá ser positivo, mas não resolve os problemas atuais	<i>Poderá ser positivo mas não resolverá por si só muitas das dificuldades atuais</i>	376
Profissionalização\Sem posição\Recrutamento entre docentes: com formação adequada	<i>Defendo que a base de recrutamento deve ser feita a partir de docentes com formação adequada no âmbito da gestão e administração escolar</i>	478
Profissionalização\Sem posição\Remuneração adequada	<i>Nunca pensei na questão de forma séria. Penso que seria meritório se fosse pago ao preço da formação que a pessoa teria para tal cargo e se o país quisesse apostar no ensino como uma área de desenvolvimento de um povo. Andamos ainda muito longe de tal situação</i>	539
Profissionalização\Sem posição\Sem autonomia não vale a pena pensar no assunto	<i>Sem verdadeira autonomia das escolas/agrupamentos, sem uma verdadeira estabilidade legislativa e programática ao nível da educação... não vale a pena pensarmos no assunto</i>	250
Profissionalização\Sem posição\Tem dúvidas, chama atenção ao lado das relações humanas	<i>Tenho algumas dúvidas, pois para além da formação específica existe o lado das relações humanas que terão de ser sempre tidas em conta</i>	401

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Profissionalização\Sem posição\Tem dúvidas: não pode perder a "vocação de docente"	<i>Tenho sérias dúvidas. Um bom diretor não pode perder de vista a sua "vocação" primeira - ser docente. Este primado permite-lhe uma liderança pedagógica e ética indispensável, sobretudo em épocas de forte turbulência e incerteza sobre o futuro da escola</i>	496
Profissionalização\Sem posição\Útil para quem não tem experiência	<i>Para quem não tem experiência é muito útil</i>	371



PROPOSTAS DE MELHORIA DA PREPARAÇÃO [47]

Preparação em contexto de trabalho [12]
Importância da experiência numa equipa diretiva [3]
Preparação através de mentoria [2]
Obrigatoriedade de um CFE e experiência de gestão [1]
Promoção da formação em contexto [1]
"Ano zero" para os novos diretores [1]
Estágio com diretores experientes [1]
Formação acompanhada em local de trabalho como atualização [1]
Pós graduação com um estágio "in loco" [1]
Formação deve assentar em experiências profissionais em contexto [1]
Preparação prática [9]
Preparação de acordo com as suas necessidades [1]
Aferição dos conhecimentos de acordo com as suas necessidades [1]
Importância de formadores conhecedores da realidade [1]
Promoção de formação prática para as equipas diretivas [1]
Importância de um curso baseado nas tarefas exigidas ao diretor [1]
Preparação administrativa devia ser mais prática [1]
Mestrados e doutoramentos práticos baseados na realidade [1]
Maior oferta de formação de carácter técnico [1]

Realização de <i>workshops</i> e oficinas de formação ao longo do ano [1]
Importância, urgência e proximidade da formação [5]
A importância da formação [2]
Formação descentralizada [1]
Formação mais próxima da escola [1]
Urgência de formação [1]
Preparação diversificada [4]
Formação anual nas diversas áreas [1]
Preparação mais sistemática e diversificada [1]
Dar continuidade à formação abrangente [1]
A preparação deve implicar diferentes "setores da gestão" [1]
Preparação para uma ação pedagógica [3]
Importante centrar formação no autoconhecimento da organização [1]
Importante centrar formação na gestão pedagógica [1]
Melhor articulação entre a parte pedagógica e a administrativa [1]
Preparação através da partilha de experiências [3]
Partilha de experiências entre pares [1]
Partilha de boas práticas nacionais e internacionais [1]
Importante intensificar a formação como atualização e partilha [1]
Preparação financeira e jurídica [3]
Preparação/formação financeira e jurídica [2]
Importância de uma formação jurídica mais intensa [1]

Preparação para a liderança [2]

Importância da formação na área da liderança [1]
Formação em liderança e gestão de equipas [1]
Formação contínua [2]
Aumento da formação contínua [2]
Adequação da preparação a cada diretor [1]
"Cada caso é um caso" [1]
Preparação profissional [1]
Imperiosa uma preparação profissional/profissionalizada [1]
Provas de admissão ao cargo [1]
Prestação de provas para o exercício do cargo [1]
Preparação ética [1]
Importância da preparação ética para evitar tiranetes [1]

PROPOSTAS DE MELHORIA DO SISTEMA (RELATIVAMENTE AO CARGO) [31]

Melhores condições, valorização e autonomia do diretor [13]
Aumento da autonomia das escolas e do diretor [2]
Melhor remuneração [1]
Período de atualização antes de voltarem a lecionar [1]
Importância dos incentivos [1]
Melhores condições para o exercício do cargo [1]
Necessidade de avaliação do diretor pela tutela, não pelo CG [1]

Seguro de cobertura para atos de gestão não negligentes [1]
Importância da motivação e da compensação [1]
O cargo de diretor devia ser equiparado a diretor geral [1]
Maior autonomia do diretor na contratação de pessoal [1]
Maior autonomia de decisão, sobretudo financeira [1]
Importância de garantir o estatuto de diretor [1]
Criação de uma carreira profissional de diretor [5]
Importância da profissionalização do cargo de diretor [3]
A existência da carreira de diretor [1]
Existência de diretores pedagógicos profissionais [1]
Envolvimento/Cooperação de vários intervenientes [5]
Acordo de regime para evitar as constantes mudanças [1]
Avaliação do diretor pela comunidade escolar [1]
Maior partilha e cooperação de todos os intervenientes [1]
Melhor gestão com uma equipa motivada e participação de todos [1]
Diretores devem rodear-se de pessoas competentes [1]
Criação de estruturas de apoio ao diretor [3]
Criação de assessorias administrativas e financeiras [1]
Necessidade de um jurista e de um TOC nas escolas [1]
Existência de um docente preparado na área legislativa [1]
Melhoria do sistema de compras e nos serviços administrativos [3]
Centralização dos orçamentos por zonas [1]

Extinção das plataformas de compras e aquisição públicas [1]
Serviços administrativos orientados por um chefe de carreira [1]
Retorno a um modelo de gestão colegial das escolas [1]
Retorno aos antigos órgãos colegiais [1]
Transferências de competências disciplinares para a tutela [1]
As questões disciplinares deviam ser assumidas pela tutela [1]
PONTOS FRACOS DO SISTEMA (RELATIVAMENTE AO CARGO DE DIRETOR) [24]
Diretor, pouco autónomo, pouco reconhecido, mal recompensado [8]
Cargo mal remunerado [3]
Manipulação da avaliação do diretor [1]
Desrespeito pelo diretor [1]
Falta de poder: CP e CG diminuem a eficácia do diretor [1]
Modelo de gestão: influência e carisma (falta de autonomia) [1]
Incompreensão das funções e papel do diretor [1]
Falta de recursos na escola e impreparação dos mesmos [4]
Número insuficiente de docentes na direção dos agrupamentos [1]
Serviços administrativos impreparados [1]
Falta de pessoal com formação administrativa e financeira [1]
Impreparação dos conselhos gerais das escolas [1]
Modelo de eleição do diretor [4]
"Os diretores devem ser selecionados pela sua competência" [1]
Diretor pode ser um docente de qualquer área, sem formação [1]

Necessidade de serem escolhidos os diretores com formação [1]
Instabilidade decorrente da eleição dificulta a qualidade [1]
Instabilidade legislativa [3]
Maior dificuldade do diretor: instabilidade legislativa [1]
Excessivas alterações da legislação anualmente [1]
Mudança de ministros = mudança de políticas [1]
Diretor, um cargo instável, exigente e complexo [3]
Imprevisibilidade e diversidade tarefas, instabilidade no cargo [1]
Preparação sempre insuficiente devido imprevisibilidade cargo [1]
Cargo cada vez mais exigente complexo [1]
Constituição dos agrupamentos dificultou o trabalho do diretor [2]
Constituição dos agrupamentos veio dificultar trabalho próximo [1]
Constituição dos agrupamentos aumentou o trabalho do diretor [1]
PERFIL DO DIRETOR [23]
Capacidades [11]
Bom gestor de relações interpessoais [2]
Personalidade, dom: "nem todos podem ser pianistas" [2]
Bom gestor de emoções [1]
Capacidade de liderança [1]
Capacidade de trabalho [1]
Perfil e as características pessoais [1]
"devem ser líderes na verdadeira aceção da palavra" [1]
Equilíbrio: o exigido // a realidade; o colega // o diretor [1]

Resiliente [1]
Atitudes [9]
Ao serviço dos outros [1]
O diretor deve ser sempre um professor pela missão pedagógica [1]
Excelência [1]
Valorização e incentivo aos docentes [1]
Bom senso [1]
Disponibilidade para ouvir [1]
Disponibilidade imediata [1]
Transparência, democracia, rigor [1]
Um líder através do exemplo [1]
Conhecimentos [3]
Eficácia [1]
Experiência de ensino e assessoria é suficiente para dirigir [1]
Professor profissionalizado com CFE [1]
PONTOS FRACOS NA PREPARAÇÃO DO DIRETOR [23]
Formação insuficiente [10]
A preparação/formação é insipiente [3]
Necessidade de formação também para as equipas diretivas [2]
Ausência de preparação para o cargo [1]
Investimento de anos anteriores na preparação foi descontinuado [1]
CFE não preparam os diretores inexperientes [1]
Necessidade de intensificação da preparação [1]
Formação universitária "pobre" [1]
Formação descontextualizada, genérica e pouco prática [7]
Importância de uma preparação focada na ação [1]

As poucas reuniões abordam muitos temas tornando-se ineficazes [1]
Formação académica insuficientemente prática [1]
Formação desadequada à realidade das escolas [1]
Preparação descontextualizada da realidade [1]
Conceções teóricas apresentadas de forma genérica [1]
Formação inadequada [1]
Área administrativa e financeira [3]
Falta de formação financeira nos CFE [1]
Ausência de formação financeira, administrativa e de gestão [1]
Falta de formação no POC-E [1]
Deficit de preparação jurídica [3]
Falta preparação jurídica [2]
Inexistência de formação jurídica [1]
PROPOSTAS DE MELHORIA EM RELAÇÃO À MISSÃO DA TUTELA [22]
Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação [14]
A preparação deve ser uma prioridade da tutela [3]
Formação gratuita fornecida pela tutela [1]
Dinamização de encontros entre os diretores e a tutela [1]
Formação sobretudo para diretores de mega agrupamentos (tutela) [1]
Acompanhamento mais construtivo e formativo da parte da tutela [1]
Workshops organizados pela DGE e pela DGAE para esclarecimento [1]
MEC devia assumir um programa de formação contínua [1]
Maior oferta formativa em gestão e administração [1]

Formação promovida pelo MEC de acordo com as necessidades [1]
Existência de manuais de procedimentos [1]
Reflexão e formação dinamizadas pela tutela [1]
Formação integral e responsável da parte da tutela [1]
Maior apoio da tutela aos diretores [8]
A existência de um gabinete de apoio contabilístico [1]
Maior corresponsabilização da tutela no acompanhamento [1]
Apoio eficiente da parte da tutela [1]
Criação de uma linha de apoio [1]
Maior disponibilidade da tutela para trocar impressões [1]
Apoio jurídico da parte da tutela [1]
Importância de apoio das entidades superiores [1]
Apoio jurídico [1]
PONTOS FRACOS NA RELAÇÃO DA TUTELA COM O DIRETOR [21]
Desinvestimento na preparação/formação do diretor [8]
Pouco investimento da tutela na formação/preparação [2]
A preparação tem sido deixada à decisão individual [2]
Ações da tutela desadequadas e avulsas [1]
Falta de apoio da tutela após a formação [1]
A formação não deve ser descurada pela tutela [1]
A preparação nunca foi encarada como uma necessidade [1]
Falta de condições, confiança, autonomia e reconhecimento [8]
Falta de reconhecimento do trabalho do diretor [4]

Falta de condições oferecidas pela tutela [1]
Tutela responsabiliza sem explicar o que pretende [1]
Falta de autonomia pedagógica, administrativa e financeira [1]
Responsabilização do diretor, mas sem autonomia [1]
Falta de apoio e acompanhamento da tutela [5]
Isolamento e falta de dinamismo [1]
Tutela distante dos diretores [1]
Falta de acompanhamento da parte da tutela [1]
Acompanhamento insuficiente [1]
Falta de apoio [1]
PONTOS FORTES DO DIRETOR [9]
Colaborativos, experientes e com formação específica [9]
Preparação através da experiência [3]
Preparação através da autoformação [2]
Diretores com enorme grau de responsabilidade [1]
Colaboração dos mais experientes quando a formação é menos adequada [1]
Maioria têm preparação pedagógica e de gestão adequadas [1]
Maioria dos diretores possui formação específica [1]
PONTOS FRACOS DO DIRETOR [9]
Impreparação em algumas áreas e circunstâncias [7]
Alguns preparam-se, outros são diretores "por acaso" [1]
Falta de preparação para as exigências a que estão obrigados [1]
Impreparação de alguns diretores de grandes agrupamentos [1]

Dificuldades na interpretação da lei [1]
Dificuldades na área da psicologia (motivar professores) [1]
Falta de conhecimentos administrativos e jurídicos [1]
Qualificações polarizadas (uns com muita, outros sem formação) [1]
Valorização apenas da experiência no cargo [1]
Reconhecimento do cargo pelos anos de experiência é redutor [1]
Necessidade de uma liderança centrada no ensino aprendizagem [1]
Urgência de uma ação centrada no ensino-aprendizagem [1]
PONTOS FORTES DA PREPARAÇÃO [5]
Casos de sucesso [2]
O sucesso do PFLI [2]
Vasta oferta de CFE [1]
Muitas instituições oferecem CFE [1]
Comparação com outros serviços (bem preparados) [1]
Preparação excelente [1]

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\“Ano zero” para os novos diretores	<i>Deveria conceder-se aos diretores que exercem funções pela primeira vez, uma espécie de ano zero, para trabalharem sem a pressão a que estão sujeitos, cada vez mais e diariamente, com o receio de cometer qualquer irregularidade</i>	485
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Importância da experiência numa equipa diretiva	<i>Como já referi anteriormente, um contato prévio com algum diretor, antes de se exercer esse cargo, devia ser fundamental. Porque não uma experiência numa direção antes de ser o diretor</i>	115
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Importância da experiência numa equipa diretiva	<i>Considero-a deveras importante, mas penso que todos deveriam, além da formação inicial, ter um mandato como subdiretor ou adjunto (ou elemento dos órgãos de gestão anteriores ao DL 75/2008, como os conselhos diretivos e executivos)</i>	336
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Importância da experiência numa equipa diretiva	<i>Ninguém deveria assumir o cargo de diretor, mesmo com formação académica para tal, sem ter passado pelo menos um mandato pelo cargo de subdiretor ou de adjunto</i>	381
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Preparação através de mentoria	<i>Será um erro grave se pensarmos que basta a formação, para formar um Diretor. A formação deve ser um complemento e fazer parte de um plano de melhoria, mas a aprendizagem deve ser no terreno acompanhada por alguém com experiência, só assim podemos melhorar a gestão escolar</i>	487
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Preparação através de mentoria	<i>Teoricamente poderão estar preparados mas as exigências concretas da gestão de uma escola só se adquirem no terreno, com experiência e muitas vezes só com alguém que já esteja na direção há um tempo considerável</i>	491
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Estágio com diretores experientes	<i>Realizar um estágio com diretores com mais experiência</i>	180
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Formação acompanhada em local de trabalho como atualização	<i>Para além da necessidade de formação especializada para o exercício do cargo, a formação acompanhada em local de trabalho constitui uma forma de valorização e atualização permanentes dos diretores</i>	403
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Formação deve assentar em experiências profissionais em contexto	<i>A preparação para diretores deve assentar na formação específica e nas experiências profissionais em contextos escolares</i>	277

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Obrigatoriedade de um CFE e experiência de gestão	<i>Todos os diretores devem ter formação especializada e anos de exercício em cargos de gestão</i>	40
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Promoção da formação em contexto	<i>Promover formação em contexto</i>	312
Propostas de melhoria da preparação\Preparação em contexto de trabalho\Pós graduação com um estágio "in loco"	<i>É fundamental uma boa formação inicial e pós-graduações adequadas e com estágio in loco no acompanhamento das direções</i>	536
Propostas de melhoria da preparação\Preparação prática\Aferição dos conhecimentos de acordo com as suas necessidades	<i>Após a formação base que o diretor leva consigo, deve o mesmo ter a possibilidade de ir aferindo os seus conhecimentos em conformidade com as necessidades com que se vai deparando, quer no que respeita à diversidade e alterações constantes das políticas educativas, enquadramento legal no âmbito pedagógico, financeiro e outros, ajustamento aos contextos sociais e económicos entre outros</i>	348
Propostas de melhoria da preparação\Preparação prática\Importância de formadores conhecedores da realidade	<i>Na formação de diretores devem participar formadores de qualidade e com o conhecimento da realidade</i>	317
Propostas de melhoria da preparação\Preparação prática\Importância de um curso baseado nas tarefas exigidas ao diretor	<i>Considero que o grau académico de Mestrado ou de Doutoramento não implica que o diretor esteja melhor preparado. Considero sim, que um curso com um plano estruturado em função das tarefas exigidas aos Diretores prepara melhor</i>	533
Propostas de melhoria da preparação\Preparação prática\Maior oferta de formação de carácter técnico	<i>Mais formação de carácter técnico</i>	153
Propostas de melhoria da preparação\Preparação prática\Mestrados e doutoramentos práticos baseados na realidade	<i>Mestrado e doutoramento de especialidade em gestão escolar REAL com unidades praticas</i>	482
Propostas de melhoria da preparação\Preparação prática\Preparação administrativa devia ser mais prática	<i>Penso que a preparação para parte administrativa devia ser mais prática</i>	412
Propostas de melhoria da preparação\Preparação prática\Preparação de acordo com as suas necessidades	<i>Cada um deve preparar-se de acordo com as suas necessidades e de forma a poder ser selecionado para o cargo</i>	320

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria da preparação\Preparação prática\Promoção de formação prática para as equipas diretivas	<i>Deve ser promovida mais formação contínua vocacionada para diretores/elementos da direção, dirigida às questões práticas do exercício destes cargos</i>	228
Propostas de melhoria da preparação\Preparação prática\Realização de <i>workshops</i> e oficinas de formação ao longo do ano	<i>Ao longo do ano poderiam existir ações de formação em modalidade workshop, oficina temáticas</i>	191
Propostas de melhoria da preparação\Importância, urgência e proximidade da formação\A importância da formação	<i>Reforço a importância da formação</i>	36
Propostas de melhoria da preparação\Importância, urgência e proximidade da formação\A importância da formação	<i>Não se nasce professor ou diretor, pelo que a formação é essencial</i>	390
Propostas de melhoria da preparação\Importância, urgência e proximidade da formação\Formação descentralizada	<i>Como disse anteriormente as formações são importantes, mas têm que ser descentralizadas</i>	98
Propostas de melhoria da preparação\Importância, urgência e proximidade da formação\Formação mais próxima da escola	<i>Mais formação perto da localidade onde trabalho</i>	57
Propostas de melhoria da preparação\Importância, urgência e proximidade da formação\Urgência de formação	<i>Mais formação já</i>	463
Propostas de melhoria da preparação\Preparação diversificada\A preparação deve implicar diferentes "setores da gestão"	<i>A preparação deveria implicar formação nos diferentes setores de gestão e administração</i>	483
Propostas de melhoria da preparação\Preparação diversificada\Dar continuidade à formação abrangente	<i>Julgo ser necessário que a formação abrangente continue</i>	538
Propostas de melhoria da preparação\Preparação diversificada\Formação anual nas diversas áreas	<i>Deveria haver formação anual sobre as diversas áreas</i>	174
Propostas de melhoria da preparação\Preparação diversificada\Preparação mais sistemática e diversificada	<i>Deve ser mais sistemática e diversificada</i>	380
Propostas de melhoria da preparação\Preparação para uma ação pedagógica\Importante centrar formação na gestão pedagógica	<i>É importante centrar a formação dos diretores na área da gestão pedagógica</i>	2

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria da preparação\Preparação para uma ação pedagógica\Importante centrar formação no autoconhecimento da organização	<i>autoconhecimento da organização escolar</i>	2
Propostas de melhoria da preparação\Preparação para uma ação pedagógica\Melhor articulação entre a parte pedagógica e a administrativa	<i>Melhorar a articulação entre as componentes pedagógica e administrativa</i>	222
Propostas de melhoria da preparação\Preparação através da partilha de experiências\Importante intensificar a formação como atualização e partilha	<i>É importante intensificar a formação na perspetiva de atualização e partilha de conhecimentos</i>	474
Propostas de melhoria da preparação\Preparação através da partilha de experiências\Partilha de boas práticas nacionais e internacionais	<i>na troca entre eles das boas práticas em território nacional e no estrangeiro (que sejam exequíveis em Portugal e não tentar importar experiências que não se ajustam à cultura da nossa sociedade)</i>	363
Propostas de melhoria da preparação\Preparação através da partilha de experiências\Partilha de experiências entre pares	<i>Debates de temas entre pares, Troca de experiências</i>	312
Propostas de melhoria da preparação\Preparação financeira e jurídica\Preparação/formação financeira e jurídica	<i>Deveriam ser preparados do ponto de vista das questões financeiras e legais, que só será inútil se o diretor tiver formação nessa área</i>	13
Propostas de melhoria da preparação\Preparação financeira e jurídica\Preparação/formação financeira e jurídica	<i>A formação específica deve versar mais nas áreas financeiras e jurídicas</i>	114
Propostas de melhoria da preparação\Preparação financeira e jurídica\Importância de uma formação jurídica mais intensa	<i>Formação em alguns aspetos específicos do direito mais intensa</i>	59
Propostas de melhoria da preparação\Preparação para a liderança\Formação em liderança e gestão de equipas	<i>Deveriam ter mais formação na liderança e gestão de equipas</i>	202
Propostas de melhoria da preparação\Preparação para a liderança\Importância da formação na área da liderança	<i>Apostar na área da liderança escolar, porque hoje um bom diretor tem que ser necessariamente um bom líder</i>	329
Propostas de melhoria da preparação\Formação contínua\Aumento da formação contínua	<i>Há que promover mais formação contínua</i>	471
Propostas de melhoria da preparação\Formação contínua\Aumento da formação contínua	<i>é fundamental apostar na formação contínua</i>	363
Propostas de melhoria da preparação\Adequação da preparação a cada diretor\“Cada caso é um caso”	<i>Cada caso é um caso</i>	206

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria da preparação\Preparação profissional\Imperiosa uma preparação profissional/profissionalizada	<i>é imperioso uma preparação profissional/profissionalizada, pois gerir um agrupamento de grandes dimensões envolve diversas valências e competências</i>	168
Propostas de melhoria da preparação\Preparação ética\Importância da preparação ética para evitar tiranetes	<i>Não descurar a preparação ética para que os diretores não se transformem em pequenos tiranetes "com o rei na barriga"</i>	201
Propostas de melhoria da preparação\Provas de admissão ao cargo\Prestação de provas para o exercício do cargo	<i>O perfil de diretor deve ser definido tendo em conta o desempenho da função pelo que deveria haver prestação de provas para o exercício do cargo</i>	301
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Aumento da autonomia das escolas e do diretor	<i>É importante acrescentar autonomia efetiva às escolas e consequentemente poder de decisão aos diretores</i>	376
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Aumento da autonomia das escolas e do diretor	<i>Este processo terá de ser acompanhada por uma efetiva aposta na autonomia e confiança nas escolas e nas suas estruturas</i>	388
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Importância da motivação e da compensação	<i>evidentemente, uma boa motivação e compensação</i>	277
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Importância de garantir o estatuto de diretor	<i>Garantir estatuto de diretor e não uma comissão de serviço, que não capacita nem atribuiu os mesmos direitos de cargo de direção da função pública</i>	122
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Importância dos incentivos	<i>Tem de haver incentivo sob pena de, no futuro, não haver candidatos interessados</i>	129
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Maior autonomia de decisão, sobretudo financeira	<i>O exercício do cargo deveria permitir uma maior autonomia de decisão, nomeadamente financeira</i>	530
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Maior autonomia do diretor na contratação de pessoal	<i>Maior autonomia na contratação de docentes e colaboradores</i>	461

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Melhor remuneração	<i>Os diretores deveriam ser melhor remunerados por forma a custearem as suas necessidades de formação (custos da formação, deslocações, ajudas de custo para alojamento e alimentação). Não uso os orçamentos do Agrupamento para esse efeito, nem há essa capacidade</i>	51
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Melhores condições para o exercício do cargo	<i>Dêem-lhes mais e melhores condições para o exercício do cargo</i>	322
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Necessidade de avaliação do diretor pela tutela, não pelo CG	<i>Os diretores deveriam ser avaliados pela tutela e não somente pelo Conselho Geral, cujos membros docentes e não docentes são simultaneamente subalternos do Diretor e por ele avaliados enquanto presidente das respetivas comissões avaliativas</i>	389
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\O cargo de diretor devia ser equiparado a diretor geral	<i>Os diretores pela responsabilidade que têm e pelas áreas tão abrangentes que são obrigados a enfrentar e dominar deviam ser equiparados aos diretores gerais</i>	82
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Período de atualização antes de voltarem a lecionar	<i>Para quem passa muitos anos no cargo, deveria existir um período para se atualizar antes de voltar a lecionar</i>	345
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhores condições, valorização e autonomia do diretor\Seguro de cobertura para atos de gestão não negligentes	<i>implementação de um sistema de proteção (seguro) relativamente à cobertura de atos de gestão que não tenham origem em incúria ou negligencia</i>	262
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Criação de uma carreira profissional de diretor\Importância da profissionalização do cargo de diretor	<i>Como tal seria benéfico a profissionalização dos diretores escolares</i>	82
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Criação de uma carreira profissional de diretor\Importância da profissionalização do cargo de diretor	<i>Deviam ter uma carreira técnica</i>	28
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Criação de uma carreira profissional de diretor\Importância da profissionalização do cargo de diretor	<i>Devem ter uma carreira distinta do professorado. Não se conjuga facilmente o exercício do cargo e funções com o retorno à atividade docente, especialmente se ocorrer no mesmo espaço</i>	269

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Criação de uma carreira profissional de diretor\A existência da carreira de diretor	<i>Farei parte daqueles que vão fazer tudo para que exista uma carreira de Diretor escolar com toda a carga de responsabilidade que daí advém</i>	514
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Criação de uma carreira profissional de diretor\Existência de diretores pedagógicos profissionais	<i>deixando para Diretores Pedagógicos profissionais a execução do Projeto Educativo, PAA e PPA e Projeto de melhoria</i>	487
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Envolvimento/Cooperação de vários intervenientes\Acordo de regime para evitar as constantes mudanças	<i>Mais do que a preparação é necessário que existe um acordo de regime. As decisões deviam ter maioria qualificada, para reduzir a mudança constante e a instabilidade a que estamos sujeitos. Não é possível programar e estruturar trabalho</i>	354
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Envolvimento/Cooperação de vários intervenientes\Avaliação do diretor pela comunidade escolar	<i>Penso que a comunidade escolar (professores e funcionários - e talvez alunos também) deve ser auscultada no sentido de se pronunciar sobre se o(a) diretor(a) X deve continuar a sê-lo (nesse ou noutro estabelecimento de ensino)</i>	408
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Envolvimento/Cooperação de vários intervenientes\Diretores devem rodear-se de pessoas competentes	<i>devem rodear-se de uma equipa de pessoas competentes e não de amigos</i>	168
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Envolvimento/Cooperação de vários intervenientes\Maior partilha e cooperação de todos os intervenientes	<i>Devia haver mais partilha e cooperação entre todos os intervenientes, no que diz respeito às experiências de todos</i>	534
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Envolvimento/Cooperação de vários intervenientes\Melhor gestão com uma equipa motivada e participação de todos	<i>Nunca é em excesso e nunca deve parar! É fundamental que o Diretor assuma o seu papel de líder da sua comunidade - na humildade de saber que a melhor gestão parte de equipas especialmente motivadas e da interação direta com todos os atores do processo</i>	8
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Criação de estruturas de apoio ao diretor\Criação de assessorias administrativas e financeiras	<i>Entendo que deverá existir uma forte divisão entre os aspetos administrativos financeiros e os pedagógicos. Um Diretor de Escola tem que ser assessorado por alguém com forte formação na área administrativa financeira, o que não acontece atualmente</i>	537

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Criação de estruturas de apoio ao diretor\Existência de um docente preparado na área legislativa	<i>Deverá existir em todos os agrupamentos um docente preparado para todos os procedimentos legislativos</i>	124
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Criação de estruturas de apoio ao diretor\Necessidade de um jurista e de um TOC nas escolas	<i>Os aspetos jurídicos e financeiros ocupam grande parte das maiores preocupações dos diretores. Ter um jurista e um Técnico oficial de contas (TOC) alocado às escolas daria uma grande ajuda</i>	46
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhoria do sistema de compras e nos serviços administrativos\Centralização dos orçamentos por zonas	<i>Tenho certo que podemos melhorar em muito as escolas e reduzindo custos, sem mudar significativamente a vida pedagógica das escolas. Centralizando os Orçamentos de estados e a sua execução por zonas</i>	487
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhoria do sistema de compras e nos serviços administrativos\Extinção das plataformas de compras e aquisição públicas	<i>Acabar com as plataformas para compras e aquisição de bens e obras</i>	417
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Melhoria do sistema de compras e nos serviços administrativos\Serviços administrativos orientados por um chefe de carreira	<i>Considero também de grande importância, ter na Escola uns Serviços Administrativos bem orientados por um chefe de carreira, para dar o suporte necessário ao Diretor no desempenho das suas funções</i>	542
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Retorno a um modelo de gestão colegial das escolas\Retorno aos antigos órgãos colegiais	<i>Não faz sentido falar em autonomia das escolas quando a gestão é unipessoal em vez de ser colegial. Nos 28 anos de experiência de gestão sinto que o mais eficaz foram os conselhos diretivos / executivos</i>	110
Propostas de melhoria do sistema (relativamente ao cargo)\Transferências de competências disciplinares para a tutela\As questões disciplinares deviam ser assumidas pela tutela	<i>Os diretores assumem hoje várias funções que deviam ser da tutela; dou, como exemplo, as questões disciplinares</i>	108
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, pouco autónomo, pouco reconhecido, mal recompensado\Cargo mal remunerado	<i>(mesmo sendo muito mal remunerado)</i>	351
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, pouco autónomo, pouco reconhecido, mal recompensado\Cargo mal remunerado	<i>É um cargo de muita responsabilidade que nunca foi devidamente recompensado</i>	137

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, pouco autónomo, pouco reconhecido, mal recompensado\Cargo mal remunerado	<i>As gratificações são irrisórias, após efetuados os descontos para IRS</i>	51
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, pouco autónomo, pouco reconhecido, mal recompensado\Desrespeito pelo diretor	<i>Não nos preparam para o insulto, desrespeito, difamação, para o confronto direto com quem manda, para quem detém o "poder". Ninguém quer, mas toda a gente gostaria de o ter</i>	48
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, pouco autónomo, pouco reconhecido, mal recompensado\Falta de poder: CP e CG diminuem a eficácia do diretor	<i>Têm falta de poder na Escola, em todos os aspetos. Muito dependente de órgãos como o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral, este último demasiado infetado pelo Partido Político que gere a Câmara onde se situa cada Escola/Agrupamento. Estes órgãos são, frequentemente, caixas de ressonância das queixas das classes profissionais existentes nas Escolas e órgãos de pressão que têm como objetivo diminuir a eficácia da ação do Diretor</i>	396
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, pouco autónomo, pouco reconhecido, mal recompensado\Incompreensão das funções e papel do diretor	<i>Existe alguma incompreensão das funções e papel dos diretores</i>	205
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, pouco autónomo, pouco reconhecido, mal recompensado\Manipulação da avaliação do diretor	<i>A avaliação dos Diretores não pode ser feita como o está a ser. Sou avaliado por alguém que não me conhece, não me vê, não sabe o que faço nem conhece o ambiente educativo da escola. Devo ser avaliado pela comunidade que sirvo, de forma a evitar manipulações e condicionamentos, por exemplo, como tem acontecido em alguns Conselhos Gerais, onde se organizam grupos de interesse/pressão</i>	370
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, pouco autónomo, pouco reconhecido, mal recompensado\Modelo de gestão: influência e carisma (falta de autonomia)	<i>A questão não se coloca apenas na preparação dos diretores mas principalmente no modelo de gestão a que estão con"formados"/obrigados. Enquanto não tiverem a competência para contratar e despedir os seus colaboradores, estaremos sempre num modelo em que o único poder é o poder da influência e o carisma do líder, o que fragiliza o modelo</i>	478
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Falta de recursos na escola e impreparação dos mesmos\Falta de pessoal com formação administrativa e financeira	<i>Ter em conta a falta de apoio que neste momento muitos diretores enfrentam por parte dos seus serviços administrativos (número insuficiente de assistentes técnicos e sua falta de formação), dificultando o trabalho na área administrativa e financeira</i>	66

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Falta de recursos na escola e impreparação dos mesmos\Impreparação dos conselhos gerais das escolas	<i>Falamos na preparação dos Diretores, mas esquecemos quem neste momento gere as escolas. Os Conselhos Gerais. Constituídos por pessoas impreparadas, desconhecedoras de tudo e que têm o poder de mudar tudo. Logo, por muito que tentem preparar Diretores, as escolas não funcionam porque têm um tampão, uma rolha. Os impreparados e desconhecedores elementos dos Conselhos Gerais. Basta ler a legislação para perceber o poder que têm numa escola e onde apenas se reivindicam os problemas pessoais/profissionais, os problemas dos seus filhos ou as diferenças partidárias. O poder deve ser dado ao Conselho Pedagógico. É aí que devem tomadas as grandes decisões. Não num órgão de fachada e que não consegue ter pessoas preparadas e onde um voto é um voto</i>	107
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Falta de recursos na escola e impreparação dos mesmos\Número insuficiente de docentes na direção dos agrupamentos	<i>As equipas da direção são constituídas por um número insuficiente de docentes, dado que os normativos contemplam apenas o número de alunos e dão pouco relevo à diversidade de níveis de ensino</i>	139
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Falta de recursos na escola e impreparação dos mesmos\Serviços administrativos impreparados	<i>gente com formação para a utilização das plataformas o que também não existe já que (salvo raras exceções) a maioria das pessoas que estão nos serviços administrativos têm o 9º ano</i>	304
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Modelo de eleição do diretor\ "Os diretores devem ser selecionados pela sua competência"	<i>Os diretores devem ser selecionados pela sua competência</i>	133
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Modelo de eleição do diretor\Diretor pode ser um docente de qualquer área, sem formação	<i>Acho inaceitável que os diretores sejam um docente de qualquer área sem formação adicional</i>	82
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Modelo de eleição do diretor\Instabilidade decorrente da eleição dificulta a qualidade	<i>A instabilidade que decorre do modo de eleição, dificulta o ingresso baseado na qualidade e formação que se quer continua</i>	198
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Modelo de eleição do diretor\Necessidade de serem escolhidos os diretores com formação	<i>Devem escolher pela sua formação</i>	325

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Instabilidade legislativa\Excessivas alterações da legislação anualmente	<i>Seria conveniente que as leis não fossem alteradas todos os anos... Desta forma, não há formação que possa acompanhar as frequentes alterações</i>	86
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Instabilidade legislativa\Maior dificuldade do diretor: instabilidade legislativa	<i>A maior dificuldade dos Diretores resulta da instabilidade do sistema educativo, em especial, das permanentes alterações legislativas</i>	497
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Instabilidade legislativa\Mudança de ministros = mudança de políticas	<i>Ao longo de 15 anos de diretor já passei por vários ministros. Todos apregoavam que a suas políticas eram as melhores para garantir o sucesso da escola pública. O ministro seguinte encarrega-se sempre de desdizer o anterior. E assim continuaremos. Trata-se de um processo de legitimação do Estado</i>	117
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, um cargo instável, exigente e complexo\Cargo cada vez mais exigente complexo	<i>sentem necessidade de fazer formação porque se trata de um cargo cada vez mais exigente e complexo</i>	267
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, um cargo instável, exigente e complexo\Imprevisibilidade e diversidade tarefas, instabilidade no cargo	<i>Certamente não haverá receitas concretas. Os diretores estão preparados para dirigir as suas escolas, mas a imprevisibilidade e a diversidade de tarefas inerentes ao cargo colocam a figura do diretor numa plataforma profissional instável</i>	37
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Diretor, um cargo instável, exigente e complexo\Preparação sempre insuficiente devido imprevisibilidade cargo	<i>A preparação dos diretores, considerando o grau de exigência que o cargo implica e a imensidão de variáveis e imprevistos na vida escolar, será sempre insuficiente</i>	102
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Constituição dos agrupamentos dificultou o trabalho do diretor\Constituição dos agrupamentos aumentou o trabalho do diretor	<i>Os agrupamentos tornaram a tarefa árdua, até demais, sendo extremada nos mega agrupamentos, em que a diversidade de níveis, muito mais que o número de alunos, torna todo o processo muito trabalhoso. Para ter uma gestão eficaz e eficiente, contribuindo para uma boa escola pública, torna-se um trabalho quase impossível, exigindo uma equipa da direção altamente eficaz, muito trabalhadora e que se dedica a servir a escola sem esperar recompensas</i>	139
Pontos fracos do sistema (relativamente ao cargo de diretor)\Constituição dos agrupamentos dificultou o trabalho	<i>A constituição dos agrupamentos veio dificultar o seu trabalho de proximidade e de relação; quem afirmar o contrário estará a mentir</i>	133

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
do diretor\Constituição dos agrupamentos veio dificultar trabalho próximo		
Perfil do diretor\Capacidades\"devem ser líderes na verdadeira aceção da palavra"	<i>Perceber que devem ser líderes na verdadeira aceção da palavra</i>	168
Perfil do diretor\Capacidades\Bom gestor de relações interpessoais	<i>relações interpessoais</i>	63
Perfil do diretor\Capacidades\Bom gestor de relações interpessoais	<i>criar um bom clima relacional</i>	510
Perfil do diretor\Capacidades\Personalidade, dom: "nem todos podem ser pianistas"	<i>A personalidade dos diretores é um fator que antecede qualquer formação (nem todos podem ser pianistas...)</i>	133
Perfil do diretor\Capacidades\Personalidade, dom: "nem todos podem ser pianistas"	<i>O problema dos diretores é igual aos problemas de todos os que dirigem organizações: ter dom</i>	351
Perfil do diretor\Capacidades\Bom gestor de emoções	<i>Um Diretor tem de ser antes de mais um bom gestor de emoções</i>	63
Perfil do diretor\Capacidades\Capacidade de liderança	<i>A mesma é importante para o desenvolvimento do cargo aliada à capacidade de liderança</i>	195
Perfil do diretor\Capacidades\Capacidade de trabalho	<i>muita capacidade de trabalho</i>	351
Perfil do diretor\Capacidades\Equilíbrio: o exigido // a realidade; o colega // o diretor	<i>A meu ver, as duas facetas mais difíceis de se adquirir são: o equilíbrio entre o que nos é exigido, nos tempos em que nos é pedido, e a realidade de cada Escola, e o equilíbrio entre o ser-se colega e o ser-se Diretor</i>	289
Perfil do diretor\Capacidades\Perfil e as caraterísticas pessoais	<i>O perfil e as características pessoais do diretor também devem ser convocados para uma boa preparação para o cargo de diretor</i>	277
Perfil do diretor\Capacidades\Resiliente	<i>Espírito de resiliência</i>	226
Perfil do diretor\Atitudes\Ao serviço dos outros	<i>As pessoas devem estar preparadas para perceber: a) É necessário encarar o cargo numa perspetiva de servir e não de servir-se b) Perceber que as escolas não são deles e estão de passagem</i>	168
Perfil do diretor\Atitudes\Bom senso	<i>Ter bom senso</i>	510
Perfil do diretor\Atitudes\Disponibilidade imediata	<i>deverá ter uma disponibilidade ilimitada</i>	63
Perfil do diretor\Atitudes\Disponibilidade para ouvir	<i>Essencialmente os diretores têm de ter disponibilidade para ouvir</i>	510
Perfil do diretor\Atitudes\Excelência	<i>excelência</i>	462

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Perfil do diretor\Atitudes\O diretor deve ser sempre um professor pela missão pedagógica	<i>Deverá ser sempre um Professor, porque para além da gestão administrativa tem de ser uma missão pedagógica</i>	209
Perfil do diretor\Atitudes\Transparência, democracia, rigor	<i>É necessário uma gestão alicerçada nos princípios da transparência, da democracia, do rigor</i>	462
Perfil do diretor\Atitudes\Um líder através do exemplo	<i>Mais que um bom gestor, o diretor deverá ser um verdadeiro líder de uma organização muito complexa e que tenha a capacidade de se envolver e envolver os seus colaboradores a aderir voluntariamente aos objetivos ou metas que pretende para a escola, sobretudo através do exemplo</i>	126
Perfil do diretor\Atitudes\Valorização e incentivo aos docentes	<i>Os docentes sabem do seu ofício. Precisam de alguém que os valorize e incentive. Esse alguém deve ser o Diretor</i>	510
Perfil do diretor\Conhecimentos\Eficácia	<i>eficácia</i>	462
Perfil do diretor\Conhecimentos\Experiência de ensino e assessoria é suficiente para dirigir	<i>Qualquer Professor com alguns anos de experiência de ensino (12 anos), coadjuvado por uma equipa de bons colaboradores na área administrativa e financeira, terá preparação para se iniciar no cargo</i>	214
Perfil do diretor\Conhecimentos\Professor profissionalizado com CFE	<i>Os diretores deverão ser professores profissionalizados com especialização em administração escolar</i>	106
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\A preparação/formação é insipiente	<i>É insipiente, pouca, rara ou inexistente</i>	25
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\A preparação/formação é insipiente	<i>Embora tenha havido, ao longo dos últimos anos, alguma formação disponível para diretores, penso que é manifestamente insuficiente em termos gerais</i>	38
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\A preparação/formação é insipiente	<i>A preparação é insuficiente</i>	49
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\Necessidade de formação também para as equipas diretivas	<i>Para além dos diretores as suas equipas deviam ter acesso a formação</i>	278
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\Necessidade de formação também para as equipas diretivas	<i>Não são só os diretores que precisam de preparação. Toda a equipa deve receber, bem como assistentes e coordenador técnico</i>	511
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\Ausência de preparação para o cargo	<i>Os candidatos a diretores não têm preparação para o cargo que se propõem desempenhar</i>	197

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\CFE não preparam os diretores inexperientes	<i>Seria útil repensar a formação especializada que nos é dirigida porque não prepara para o que se encontra no terreno (para quem não tem experiência em cargos de gestão de topo)</i>	344
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\Formação universitária "pobre"	<i>Aquela que tive, a nível universitário, foi manifestamente pobre</i>	404
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\Investimento de anos anteriores na preparação foi descontinuado	<i>O investimento feito em anos anteriores foi completamente descontinuado</i>	410
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação insuficiente\Necessidade de intensificação da preparação	<i>Deve ser intensificada</i>	240
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação descontextualizada, genérica e pouco prática\As poucas reuniões abordam muitos temas tornando-se ineficazes	<i>Muitas vezes as poucas reuniões de formação abordam tantos temas que se tornam pouco eficazes</i>	191
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação descontextualizada, genérica e pouco prática\Conceções teóricas apresentadas de forma genérica	<i>Obviamente não conheço toda a formação que existe, mas penso que, para além das conceções teóricas e alguns casos práticos que são apresentados de forma genérica, deveria ser mais tratada em contexto, mostrando exatamente como se faz. Já referi exemplos anteriormente: por exemplo nas aulas que tive de contabilidade pública disseram-me quais as fases das compras públicas, que na fase preparatória de um ajuste direto tinha de fazer um convite e um caderno de encargos, mas nunca me foi apresentado nenhum convite nem nenhum caderno de encargos, nem me foram ditas as regras para a elaboração do clausulado, nem tão pouco como se utilizam as plataformas de compras públicas</i>	304
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação descontextualizada, genérica e pouco prática\Formação académica insuficientemente prática	<i>De uma maneira geral não considero adequada e suficientemente prática a formação académica na área da gestão escolar</i>	292
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação descontextualizada, genérica e pouco prática\Formação desadequada à realidade das escolas	<i>O quadro geral de formação e atuação dos diretores não é consentâneo, em muitos casos, com a realidade das escolas e com as obrigações da tutela</i>	108
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação descontextualizada, genérica e pouco prática\Formação inadequada	<i>com formação inadequada como a que é ministrada atualmente</i>	82

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação descontextualizada, genérica e pouco prática\Importância de uma preparação focada na ação	<i>Sendo a ação do diretor ampla e sujeita a uma multiplicidade de funções e responsabilidades, a formação e preparação deveria ser contínua e focada nas ações e atividades mais comuns e necessárias ao desempenho diário da função</i>	234
Pontos fracos na preparação do diretor\Formação descontextualizada, genérica e pouco prática\Preparação descontextualizada da realidade	<i>Apenas reforçar que é uma profissão de elevado risco profissional e que a preparação devia centrar-se no que é pragmático e não no acompanhamento de utopias copiadas e absolutamente descontextualizadas da realidade.</i>	70
Pontos fracos na preparação do diretor\Deficit de preparação jurídica\Falta preparação jurídica	<i>Falta essencialmente mais preparação ao nível jurídico</i>	298
Pontos fracos na preparação do diretor\Deficit de preparação jurídica\Falta preparação jurídica	<i>Acima de tudo, dotar de meios para que não tenham de ser perdidas horas para qualquer gestão de conflito onde a falta de preparação jurídica nos condiciona; qualquer assunto, nos dias que correm, se se prender com enquadramento legal, não temos preparação para lidar com as teias que foram criadas na nossa legislação</i>	271
Pontos fracos na preparação do diretor\Deficit de preparação jurídica\Inexistência de formação jurídica	<i>Seria muito necessário que existisse formação jurídica para os diretores</i>	43
Pontos fracos na preparação do diretor\Área administrativa e financeira\Ausência de formação financeira, administrativa e de gestão	<i>tem deixado de fora aspetos importantes para o desempenho dos diretores. Destaco em especial a quase ausência de formação na área financeira e administrativa e de desenvolvimento de "ferramentas" de gestão</i>	38
Pontos fracos na preparação do diretor\Área administrativa e financeira\Falta de formação financeira nos CFE	<i>Há falta de formação na vertente da gestão financeira, quer nos cursos de mestrado e de formação especializada, quer em formação contínua</i>	19
Pontos fracos na preparação do diretor\Área administrativa e financeira\Falta de formação no POC-E	<i>Ao abrigo do princípio da autonomia, a tutela coloca à responsabilidade dos diretores, iniciativas para as quais as escolas não estão preparadas e não lhes dá formação (ex. aplicação do POC-E a partir de janeiro de 2016)</i>	64
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\A preparação deve ser uma prioridade da tutela	<i>Deve ser uma prioridade do ministério da educação</i>	422
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\A preparação deve ser uma prioridade da tutela	<i>Penso que, e de forma urgente, a tutela deve abraçar esta nobre causa, que se prende com o exercício da função de SER DIRETOR nos nossos dias. Estas pessoas são as representantes, no terreno, para o bem e para o mal, do funcionamento da política educativa nacional</i>	210

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\A preparação deve ser uma prioridade da tutela	<i>Deve haver uma maior abertura, a tutela tem obrigação de assumir esta preparação e atualização da formação</i>	374
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Acompanhamento mais construtivo e formativo da parte da tutela	<i>Os diretores poderiam ser mais acompanhados de forma construtiva, e essencialmente formativa, pela tutela</i>	196
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Dinamização de encontros entre os diretores e a tutela	<i>Encontros entre diretores e a tutela</i>	230
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Existência de manuais de procedimentos	<i>Poderiam existir, área a área, manuais de procedimentos/enquadramentos, que facilitassem os processos, particularmente os mais burocráticos e dependentes de legislação controladoras</i>	340
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Formação gratuita fornecida pela tutela	<i>A tutela deveria fornecer essa formação gratuita a todos os elementos das direções, diretores e potenciais futuros diretores e num calendário que permita conjugar azáfama do trabalho das direções com a vida privada</i>	521
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Formação integral e responsável da parte da tutela	<i>A possibilidade de formação integral e responsável pela Tutela</i>	248
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Formação promovida pelo MEC de acordo com as necessidades	<i>Realço que a formação devia ser promovida pelo MEC, resultante das necessidades práticas dos diretores em função do sistema que vigore</i>	56
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Formação sobretudo para diretores de mega agrupamentos (tutela)	<i>A tutela nunca deverá descurar a formação dos diretores, disponibilizando-a, nomeadamente para a gestão de novas unidades com dimensão dos mega agrupamentos</i>	221

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Maior oferta formativa em gestão e administração	<i>A tutela deverá promover mais formações nas várias vertentes da gestão e administração</i>	420
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\MEC devia assumir um programa de formação contínua	<i>O Ministério deveria assumir um programa de formação contínua dos diretores por via direta ou indireta</i>	431
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Reflexão e formação dinamizadas pela tutela	<i>Os momentos de reflexão e de formação sugeridos na questão 21 deveriam ser dinamizados pela tutela</i>	303
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Desenvolvimento mais intenso de ações de preparação/formação\Workshops organizados pela DGE e pela DGAE para esclarecimento	<i>necessitamos de mais sessões do género das promovidas pela DGE e DGAE ao estilo de workshops de esclarecimento e sessões de trabalho efetivo</i>	30
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Maior apoio da tutela aos diretores\A existência de um gabinete de apoio contabilístico	<i>Os diretores têm que ter, nos seus agrupamentos, um gabinete de apoio jurídico e na área da contabilidade - (POC-E)</i>	82
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Maior apoio da tutela aos diretores\Apoio eficiente da parte da tutela	<i>daí que deveria a tutela apoiá-los de forma eficiente</i>	197
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Maior apoio da tutela aos diretores\Apoio jurídico	<i>Para além da formação era necessário terem apoio jurídico, pois são cada vez mais os casos que envolvem pareceres jurídicos</i>	393
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Maior apoio da tutela aos diretores\Apoio jurídico da parte da tutela	<i>Deveriam ter apoio jurídico por parte da tutela</i>	158
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Maior apoio da tutela aos diretores\Criação de uma linha de apoio	<i>Os diretores necessitam de mais apoio no desempenho das suas funções, devendo ser criada uma linha de apoio para respostas que carecem de urgência</i>	23

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Maior apoio da tutela aos diretores\Importância de apoio das entidades superiores	<i>É muito importante o apoio das entidades superiores</i>	334
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Maior apoio da tutela aos diretores\Maior corresponsabilização da tutela no acompanhamento	<i>Uma maior corresponsabilização da tutela no acompanhamento e aconselhamento do trabalho</i>	262
Propostas de melhoria em relação à missão da tutela\Maior apoio da tutela aos diretores\Maior disponibilidade da tutela para trocar impressões	<i>Maior disponibilidade da tutela para trocar impressões</i>	526
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Desinvestimento na preparação/formação do diretor\Pouco investimento da tutela na formação/preparação	<i>Tem havido muito pouco investimento da tutela na formação dos diretores</i>	41
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Desinvestimento na preparação/formação do diretor\Pouco investimento da tutela na formação/preparação	<i>O MEC poderia investir mais na preparação dos diretores das escolas</i>	85
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Desinvestimento na preparação/formação do diretor\A preparação tem sido deixada à decisão individual	<i>A preparação dos Diretores de Escola tem sido deixada à decisão individual de cada um</i>	15
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Desinvestimento na preparação/formação do diretor\A preparação tem sido deixada à decisão individual	<i>os diretores têm na sua maior parte feito a sua própria preparação, procurando estar informados, fazendo, procurando formação adequada</i>	401
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Desinvestimento na preparação/formação do diretor\A formação não deve ser descurada pela tutela	<i>Considero que não deve ser descurada pela tutela</i>	392
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Desinvestimento na preparação/formação do diretor\A preparação nunca foi encarada como uma necessidade	<i>Nunca foi verdadeiramente encarada como uma necessidade do sistema</i>	80

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Desinvestimento na preparação/formação do diretor\Ações da tutela desadequadas e avulsas	<i>As ações que têm sido desenvolvidas pela tutela para os diretores não se adequam à realidade e não podem ser avulsas</i>	468
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Desinvestimento na preparação/formação do diretor\Falta de apoio da tutela após a formação	<i>Após as ações, os diretores não podem ser deixados ao acaso, deveriam ter um apoio profícuo e eficaz da tutela</i>	468
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de condições, confiança, autonomia e reconhecimento\Falta de reconhecimento do trabalho do diretor	<i>não há reconhecimento do trabalho desenvolvido</i>	41
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de condições, confiança, autonomia e reconhecimento\Falta de reconhecimento do trabalho do diretor	<i>reconhecido pela tutela</i>	137
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de condições, confiança, autonomia e reconhecimento\Falta de reconhecimento do trabalho do diretor	<i>O trabalho de um diretor de escola não é compreendido pela tutela, no que diz respeito à sua complexidade, quer em termos de áreas de abrangência quer em termos da quantidade de trabalho exigido às organizações escolares</i>	139
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de condições, confiança, autonomia e reconhecimento\Falta de reconhecimento do trabalho do diretor	<i>Os diretores apesar da formação que lhes é proporcionada pelo ministério fazem um excelente trabalho e que em nada são valorizados por tal</i>	309
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de condições, confiança, autonomia e reconhecimento\Falta de autonomia pedagógica, administrativa e financeira	<i>Estou convencido que as escolas/agrupamentos conseguiriam garantir um melhor serviço público de educação se tivessem verdadeira autonomia pedagógica, administrativa e financeira. A única autonomia que é dada à escola é aquela que a administração dispensa de ter, aquilo que não faz questão de decidir</i>	117
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de condições, confiança, autonomia e reconhecimento\Falta de condições oferecidas pela tutela	<i>Por muito bem preparado e motivado que um diretor se encontre, nestas condições, que lhes são proporcionadas pela tutela, não conseguirá manter por muito tempo, um ritmo de trabalho que contribua sempre para uma melhoria dos resultados da instituição que lidera</i>	139
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de condições, confiança, autonomia e reconhecimento\Responsabilização do diretor, mas sem autonomia	<i>A par disto - que já é negativo - acrescenta-se a responsabilização isolada dos diretores relativamente aos resultados escolares, sem este ter autonomia para exigir dos docentes, através de ferramentas úteis, como seja a avaliação de desempenho. O diretor deverá ser responsabilizado por tudo na sua escola,</i>	15

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
	<i>mas a ele deverá ser dada autonomia para poder usar os instrumentos que lhe possibilitem corrigir desvios</i>	
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de condições, confiança, autonomia e reconhecimento\Tutela responsabiliza sem explicar o que pretende	<i>Têm demasiada responsabilidade sem que a tutela explique especificamente o que pretende e como, para que estes possam proceder em conformidade. São responsabilizados por coisas que nem sabem que têm que (ou não podem) fazer</i>	239
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de apoio e acompanhamento da tutela\Acompanhamento insuficiente	<i>o acompanhamento também</i>	49
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de apoio e acompanhamento da tutela\Falta de acompanhamento da parte da tutela	<i>quanto a mim bastante desacompanhados pela tutela</i>	401
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de apoio e acompanhamento da tutela\Falta de apoio	<i>Os apoios para contacto com as escolas do agrupamento, são muito reduzidos, o que leva a uma dificuldade de controlo dos diferentes estabelecimentos</i>	139
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de apoio e acompanhamento da tutela\Isolamento e falta de dinamismo	<i>Neste momento há muito isolamento. É preciso criar proximidade e dinamismo</i>	379
Pontos fracos na relação da tutela com o diretor\Falta de apoio e acompanhamento da tutela\Tutela distante dos diretores	<i>Acho que a tutela está muito distante dos diretores provocando situações de desconfiança e de falta de compreensão para as reais necessidades educativas da região/país</i>	469
Pontos fortes do diretor\Colaborativos, experientes e com formação específica\Preparação através da experiência	<i>Os diretores vão-se preparando com a experiência dos seus mandatos</i>	464
Pontos fortes do diretor\Colaborativos, experientes e com formação específica\Preparação através da experiência	<i>A carreira de um diretor vai-se consolidando com a experiência, com a atuação no terreno, com a realidade das situações. Não há duas escolas iguais. Por isso é mais importante a formação formal ou até informal que os diretores vão adquirindo de acordo com as situações concretas com que são confrontados</i>	527
Pontos fortes do diretor\Colaborativos, experientes e com formação específica\Preparação através da experiência	<i>A prática é a melhor forma de se adquirir formação</i>	306
Pontos fortes do diretor\Colaborativos, experientes e com formação específica\Preparação através da autoformação	<i>Julgo que os diretores fazem muita autoformação para o exercício do cargo</i>	502

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Pontos fortes do diretor\Colaborativos, experientes e com formação específica\Preparação através da autoformação	<i>Considero que regra geral a preparação dos diretores é sobretudo feita à custa de autoformação, aprendizagem em contexto de desempenho da função e, sobretudo, da capacidade de valorizar a comunicação e a partilha de informação como estratégia de envolvimento e participação dos diversos membros da comunidade</i>	9
Pontos fortes do diretor\Colaborativos, experientes e com formação específica\Colaboração dos mais experientes quando a formação é menos adequada	<i>Quando essa preparação é menos adequada os mais experientes não negam a sua colaboração</i>	433
Pontos fortes do diretor\Colaborativos, experientes e com formação específica\Diretores com enorme grau de responsabilidade	<i>De uma forma geral, os Diretores que conheço, ou são ou pretendem estar bem preparados. Assumem um enorme grau de responsabilidade. São, sem dúvida, os principais responsáveis pela implementação de tantas e tantas reformas vindas da vontade dos políticos</i>	507
Pontos fortes do diretor\Colaborativos, experientes e com formação específica\Maioria dos diretores possui formação específica	<i>Penso que nos nossos dias a maioria dos diretores possui formação específica para o desempenho do cargo</i>	267
Pontos fortes do diretor\Colaborativos, experientes e com formação específica\Maioria têm preparação pedagógica e de gestão adequadas	<i>Penso que a maioria têm preparação pedagógica e de gestão suficiente para o desempenho do cargo</i>	296
Pontos fracos do diretor\Impreparação em algumas áreas e circunstâncias\Alguns preparam-se, outros são diretores "por acaso"	<i>Alguns já se preparam para ser diretores; outros, como eu que fui diretora por acaso</i>	267
Pontos fracos do diretor\Impreparação em algumas áreas e circunstâncias\Dificuldades na interpretação da lei	<i>Pela minha experiência os temas que sinto necessidade de aprofundar são na área do direito (interpretação de legislação)</i>	285
Pontos fracos do diretor\Impreparação em algumas áreas e circunstâncias\Dificuldades na área da psicologia (motivar professores)	<i>na área da Psicologia (como motivar os colegas para a excelência, para melhorar/alterar a sua prática pedagógica, com vista a obter melhores resultados)</i>	285
Pontos fracos do diretor\Impreparação em algumas áreas e circunstâncias\Falta de conhecimentos administrativos e jurídicos	<i>A maioria dos diretores não têm conhecimento suficiente na área administrativa e financeira</i>	172

CATEGORIA\SUBCATEGORIA\INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO	RESP.
Pontos fracos do diretor\Impreparação em algumas áreas e circunstâncias\Falta de preparação para as exigências a que estão obrigados	<i>De um modo geral, os diretores não estão preparados para as exigências e responsabilidades a que estão obrigados</i>	198
Pontos fracos do diretor\Impreparação em algumas áreas e circunstâncias\Impreparação de alguns diretores de grandes agrupamentos	<i>Lamenta-se que haja diretores de grandes agrupamentos sem qualquer preparação ou experiência; apenas porque outros interesses se sobrepõem</i>	148
Pontos fracos do diretor\Impreparação em algumas áreas e circunstâncias\Qualificações polarizadas (uns com muita, outros sem formação)	<i>Embora não tenha dados, nem sei se existem, sobre as qualificações dos diretores - a nível nacional- a minha percepção é que a formação deve ser muito diferente, ou seja alguns com muita formação e outros sem qualquer formação</i>	113
Pontos fracos do diretor\Necessidade de uma liderança centrada no ensino aprendizagem\Urgência de uma ação centrada no ensino-aprendizagem	<i>A aposta na formação dos diretores é crítica para a melhoria do trabalho nas nossas escolas: é urgente que os diretores assumam lógicas de ação centradas na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e nas dinâmicas pedagógicas e menos na gestão das rotinas</i>	388
Pontos fracos do diretor\Valorização apenas da experiência no cargo\Reconhecimento do cargo pelos anos de experiência é redutor	<i>O reconhecimento do cargo/função apenas tendo em conta o n.º de anos de experiência, seria sempre uma forma ad hoc e redutora para os próprios se assumirem como tal</i>	235
Pontos fortes da preparação\Casos de sucesso\O sucesso do PFLI	<i>Gostaria de voltar a participar num programa de formação do tipo "Líderes Inovadores"</i>	299
Pontos fortes da preparação\Casos de sucesso\O sucesso do PFLI	<i>Devia haver um reforço na formação no âmbito dos Líderes Inovadores</i>	371
Pontos fortes da preparação\Comparação com outros serviços (bem preparados)\Preparação excelente	<i>Excelente comparativamente às lideranças de outros organismos da Administração Pública ou do Sistema Empresarial do Estado</i>	477
Pontos fortes da preparação\Vasta oferta de CFE\Muitas instituições oferecem CFE	<i>Já há muitas instituições a ministrar Administração Escolar</i>	527

Anexo DDDDD – Ordenação e comparação dos distritos em ambas as escalas

Através do teste H de Kruskal-Wallis podemos comparar a ordem dos inquiridos por distrito no na escala dos “aspetos da adequada preparação” e na escala dos “aspetos atualmente problemáticos”.

ADEQUADA PREPARAÇÃO (+ → -)	ATUALMENTE PROBLEMÁTICOS (- → +)
Coimbra	Coimbra
Beja	Beja
Castelo Branco	Castelo Branco
↑ Guarda	↑ Bragança
Évora	↑ Aveiro
↑ Portalegre	Braga
Braga	Évora
Porto	Santarém
↓ Bragança	↑ Viana do Castelo
↑ Viseu	Porto
Santarém	Lisboa
Lisboa	↓ Portalegre
↓ Viana do Castelo	↑ Faro
↓ Aveiro	Leiria
Setúbal	Setúbal
Leiria	↓ Guarda
↓ Faro	Vila Real
Vila Real	↓ Viseu